Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 9570476
Centre d'intérêt: 610

Désy, Jocelyne.

L'aide aux étudiants sous-préparés : le rôle des professeurs dans un centre d'apprentissage : rapport de recherche / par Jocelyne Désy. -- [Sainte-Foy] : Cégep de Sainte-Foy, 1987.
108 p. ; 28 cm.

"Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage". Résumé: p. 1. Bibliogr.: p. 85-108.

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep de Sainte-Foy

Descripteur(s): Aide à l'apprentissage * Centre d'apprentissage * Rôle de l'enseignant * Historique * Evaluation de programmes * Caractéristiques de l'enseignant * Formation des enseignants * Revue de la recherche * Postsecondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Etats-Unis

Ce rapport concerne les mesures d'aide mises sur pied par les universités et collèges américains à l'intention des étudiants sous-préparés. Les stratégies générales auxquelles ont recours les établissements pour offrir un support à ces étudiants font l'objet de la première partie; la seconde porte sur le centre d'apprentissage et sur la contribution des enseignants à l'intérieur de cette structure. Elle aborde également le futur du mouvement d'aide à l'apprentissage et la signification de l'expérience américaine pour le réseau collégial québécois.

L'AIDE AUX ÉTUDIANTS SOUS-PRÉPARÉS:

LE ROLE DES PROFESSEURS DANS UN CENTRE D'APPRENTISSAGE

RAPPORT DE RECHERCHE

PAR

JOCELYNE DÉSY

CÉGEP DE SAINTE-FOY

JUIN 1987

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage.

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

95-70476

REÇU le
- 4 AVR 1995
Rép:.....

L'AIDE AUX ÉTUDIANTS SOUS-PRÉPARÉS:

LE ROLE DES PROFESSEURS DANS UN CENTRE D'APPRENTISSAGE

RAPPORT DE RECHERCHE

PAR

JOCELYNE DÉSY

CÉGEP DE SAINTE-FOY

JUIN 1987

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage.

30000007066966

RÉSUMÉ

Les universités et collèges américains ont toujours admis certains étudiants dont le niveau de préparation était inadéquat pour réussir leur cours. Depuis la fin des années 1960 cependant, leur nombre n'a cessé de croître, provoquant ainsi un problème sans précédent. Ceux qui ne possèdent pas les connaissances et les habiletés fondamentales reliées à la lecture, à la rédaction, et au calcul, éprouvent de graves difficultés à terminer leurs études; leur taux d'abandon prend des proportions quasi-épidémiques.

Pour aider les étudiants à combler leurs lacunes, des services spéciaux ont été mis sur pied: ce sont les programmes développementaux. Dans tous les cas, ils prennent la forme de cours, dispensés par des professeurs d'un secteur relativement nouveau dans le monde de l'éducation, l'enseignement développemental. Outre ceux-ci, les programmes qui s'avèrent les plus efficaces font appel à des tuteurs et à des professionnels de la consultation, qui sont regroupés dans une structure communément appelée un centre d'apprentissage. Par les multiples fonctions qu'ils assument (classement des étudiants, production de matériel didactique, recherche, évaluation des services, coordination administrative, etc.), les professeurs qui oeuvrent à plein temps au sein de tels centres deviennent des spécialistes de l'apprentissage. Ils sont considérés comme un des facteurs qui contribuent au succès des programmes d'intervention auprès des étudiants sous-préparés. Sans leur apport, l'excellence qu'on attend actuellement de toute la population étudiante ne peut être atteinte.

71-4972
706636

TABLE DES MATIERES

Page

RÉSUMÉ....1
TABLE DES MATIERES....2
PRÉFACE....6

CHAPITRE I: LE BESOIN D'AIDE DES ÉTUDIANTS....6

Problème de la sous-préparation....6
Indices de l'ampleur du problème....8
Lacunes au niveau des habiletés fondamentales....9
Perception du problème chez les étudiants....10
Nécessité d'une réponse....10
Avenir rapproché....11

CHAPITRE II: L'HISTORIQUE DES MESURES D'INTERVENTION AUPRES DES ÉTUDIANTS SOUS-PRÉPARÉS....12

1850-1940....12
1940-1950....14
1950-1960....15
1960-1970....16
1970-1980....17
1980-1985....17

CHAPITRE III: LES STRATÉGIES D'INTERVENTION ACTUELLES....19

Cours....19
Cours et autres services....19
Participation....20
Obtention de crédits....21
Structures organisationnelles....22
Département régulier....22

Division spécialisée 23
Centre d'apprentissage 25

CHAPITRE IV: L'IDENTIFICATION DE LA CLIENTELE CIBLE 26

Procédure d'admission 26
Tests 26
Résultats scolaires 27
Procédure de classement 27
Nécessité 27
Types de tests 28
Autres mesures 29

CHAPITRE V: L'INFLUENCE DES PROGRAMMES DÉVELOPPEMENTAUX 32

Nécessité d'une évaluation 32
Indices d'efficacité 32
Taux de rétention 33
Résultats scolaires 33
Autre mesure d'impact 34
Caractéristiques des programmes efficaces 35
Politiques et procédures 35
Identification des besoins des étudiants 37
Détermination d'objectifs précis 37
Planification et mise sur pied du programme 38
Formation continue des intervenants 40
Processus d'évaluation systématique 41

CHAPITRE VI: LE CENTRE D'APPRENTISSAGE 43

Description 43
Raison d'être 44
Clientèle 44
Objectifs 45
Mission académique 46

Localisation et autorité administrative 47
Approche individualisée 47
Composantes 48

CHAPITRE VII: LES FONCTIONS DES PROFESSEURS SPÉCIALISTES EN APPRENTISSAGE 50

Enseignement 50
Cours réguliers 50
Cours spéciaux 51
Cours auxiliaires 51
Mini-cours 53
Programmes individualisés 54
Programmes indépendants 55
Participation au processus de classement des étudiants 57
Recherche 58
Production de matériel didactique 60
Relations avec les départements et rayonnement 60
Coordination administrative 62

CHAPITRE VIII: LES CARACTÉRISTIQUES ET LA FORMATION DES SPÉCIALISTES EN APPRENTISSAGE 64

Caractéristiques 64
Intérêt 64
Compétence 64
Flexibilité et adaptabilité 65
Habiletés interpersonnelles 65
Ouverture au perfectionnement 66
Formation 67
Absence de préparation spécifique 67
Formation par l'expérience de travail 67
Nécessité d'une formation 68
Programmes de formation 68
Autres ressources 69

CHAPITRE IX: LE FUTUR DU MOUVEMENT D'AIDE À L'APPRENTISSAGE 73

Intervenants en éducation développementale 73
Programmes développementaux 74
Choix qui s'offrent aux collèges 75
Actions préventives 76
Centres d'apprentissage 77

CHAPITRE X: LA SIGNIFICATION DE L'EXPÉRIENCE AMÉRICAINE POUR LE RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS 80

Situation québécoise 80
Considérations financières 81
Classement des étudiants 81
Evaluation des services 82
Formation et perfectionnement 82
Démarches impliquées 83

RÉFÉRENCES 85

PRÉFACE

Ce rapport[1] concerne les mesures d'aide que les universités et collèges américains ont mises sur pied au moment où ils ont dû faire face à une augmentation considérable du nombre d'étudiants sous-préparés. Depuis les années 1960, toutes les institutions d'enseignement supérieur sont touchées par une présence accrue d'étudiants dont les connaissances et les habiletés sont inadéquates pour répondre aux exigences d'un cours de niveau postsecondaire. Il est permis de croire qu'une forte proportion d'étudiants sont également sous-préparés au Québec. En effet, comment expliquer qu'un étudiant sur deux dans le réseau collégial connaisse au moins un échec ou un abandon de cours à chaque session, et qu'un sur cinq réussisse moins de la moitié des cours auxquels il est inscrit? (Commission des Affaires pédagogiques, 1985). Les raisons sont assurément fort complexes, mais l'hypothèse de la sous-préparation devrait faire l'objet d'une recherche approfondie avant d'être rejetée.

Aux Etats-Unis, certains programmes d'aide à l'apprentissage destinés aux étudiants sous-préparés leur permettent à la fois d'améliorer leurs habiletés fondamentales et de poursuivre leurs études. Il semble donc pertinent de les examiner et de tirer profit d'une expérience qui démontre la possibilité de maintenir des standards de qualité, tout en donnant l'occasion à une clientèle sous-préparée de réussir à y satisfaire. Les stratégies générales auxquelles ont recours la majorité des institutions pour offrir un support à ces étudiants font l'objet de la première partie du rapport; la seconde porte sur un de leurs moyens privilégiés, à savoir le centre d'apprentissage, et plus spécifiquement sur la contribution des professeurs à l'intérieur de cette structure. L'urgence du besoin d'aider les étudiants sous-préparés est soulignée dans le chapitre d'introduction; l'historique des mesures utilisées à ce jour pour tenter d'assurer ce besoin apparaît au second chapitre. Le chapitre III décrit de façon plus élaborée les programmes qui prévalent actuellement, alors que le suivant présente les moyens qu'ils utilisent pour identifier leur clientèle cible. L'influence des programmes développementaux auprès des étudiants sous-préparés, ainsi que les caractéristiques de ceux qui s'avèrent les plus efficaces, sont exposées au chapitre V. La seconde partie du rapport débute au chapitre VI, avec la description de ce qu'est un centre d'apprentissage et certaines informations générales sur cette structure. Le chapitre VII explicite une variété de rôles que peuvent y jouer les professeurs spécialistes en apprentissage;

---

[1] Le genre masculin a été utilisé tout au long du texte à la seule fin d'en faciliter la lecture.

il est suivi au chapitre VIII des attributs qui caractérisent ces personnes, et de la formation qu'elles ont pour intervenir auprès des étudiants sous-préparés. Au chapitre IX, il est question du futur des spécialistes en apprentissage, des programmes développementaux et des centres d'apprentissage. Enfin, le dernier chapitre tente de dégager de ce portrait-synthèse la signification de l'expérience américaine pour le réseau québécois.

CHAPITRE I:
LE BESOIN D'AIDE DES ETUDIANTS

Problème de la sous-préparation.

Les universités et collèges américains font face à un nombre croissant d'étudiants qui ne sont pas adéquatement préparés pour le travail de niveau postsecondaire. Qu'on les désigne sous le vocable d'étudiants nouveaux, non traditionnels, désavantagés ou déficients sur le plan scolaire; qu'on les qualifie de sous-instruits, de handicapés cognitifs, de mal préparés, sous-préparés, ou encore à risque élevé, le problème est toujours le même: ils sont admis dans les institutions d'enseignement supérieur sans posséder les compétences nécessaires pour réussir leur cours; ils ont besoin de développer davantage leurs habiletés et leurs connaissances fondamentales. Maxwell (1979) fait remarquer que la sous-préparation est relative; certains étudiants peuvent être sous-préparés pour l'Université de Californie, alors qu'ils sont prêts à fréquenter un collège communautaire. Cependant, alors qu'on pourrait s'attendre à identifier comme sous-préparés les étudiants qui se situent dans les derniers 10-15% d'une classe (Noel, Levitz, et Kaufmann, 1982) il semble actuellement que cette proportion ne soit plus valable et qu'elle atteigne un niveau beaucoup plus élevé. En effet, on estime que le tiers de la clientèle, et même la moitié parfois, est sous-préparée (Newton, 1982; Roueche, Baker, et Roueche, 1984). La situation est à ce point grave qu'on la considère comme une crise nationale (Maxwell, 1979).

Indices de l'ampleur du problème.

Seulement 3% des 2,800 institutions auprès desquelles Lederman, Ribaudo et Rykzewic (1986) ont fait enquête, déclarent que la piètre préparation des étudiants n'entraîne aucune difficulté particulière. Plus de 90% des collèges dont le cours est de deux ans (two-year colleges) perçoivent cela comme un problème sérieux; 45% des universités privées et 62% des collèges privés de quatre ans expriment le même avis. Les données rapportées par la Commission Carnegie (1980) démontrent que cette inquiétude est fondée: l'ensemble des connaissances acquises au secondaire s'est détérioré, du moins si l'on en juge par les résultats obtenus au test d'aptitude scolastique (SAT). En effet, de 1963 à 1979, les moyennes obtenues à ce test d'admission, auquel sont soumis plus de 70% des finissants du secondaire, ont subi une baisse de 11% (de 478 à 427) pour les épreuves verbales et de 7% (de 502 à 467) pour les épreuves quantitatives. Ce déclin, qualifié d'alarmant par la majorité des éducateurs s'ajoute à un autre indice

révélateur: d'après le rapport du National Assessment of Educational Progress (Trow, 1982-83), les élèves de douzième année avaient en 1982 un rendement (mesuré selon une batterie de tests standardisés) qui accusait un retard correspondant à un an et demi de scolarité.

Même un grand nombre d'étudiants qui terminent leur cours secondaire avec d'excellents résultats sont régulièrement évalués comme sous-préparés. C'est le cas, par exemple, d'environ la moitié des 4,000 étudiants de première année de l'Université de Californie (UCLA), qui pourtant se situent dans les étudiants les 12% plus forts de l'état: ils échouent l'examen de compétence en anglais et doivent suivre des cours de récupération dans ce domaine; une proportion semblable d'entre eux sont obligés de s'inscrire à de tels cours en mathématiques (Astin, 1985). Notons qu'en 1979-80, le budget que cette université consacrait aux programmes pour les étudiants sous-préparés s'élevait à plus de $5 millions (Trow, 1982-83), le campus de UCLA employant à lui seul un peu plus de $2 millions de cette somme (Astin, 1985). Beaucoup de collèges et d'universités déplorent, avec Trillin et al.(1980) ne plus pouvoir se fier au dossier scolaire avec autant d'assurance qu'auparavant pour juger du degré de préparation des élèves. Les moyennes générales ont connu une inflation sans précédent depuis les années 70 (Levine, 1980); leur signification a diminué considérablement. Fait assuré cependant, un étudiant qui s'inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur doit encore être capable de lire, de rédiger des textes, et de compter à un niveau suffisamment avancé pour tirer profit de ses cours.

Lacunes au niveau des habiletés fondamentales.

Tous les types d'institutions sont touchés par les lacunes générales de leur clientèle (Roueche et al., 1984). De façon plus précise, on perçoit que 28% des étudiants sont sous-préparés en lecture, 31% en rédaction, et 32% en mathématiques de base (Lederman et al., 1986). En ce sens les conclusions du Programme des Habiletés Fondamentales du New Jersey sont passablement représentatives. En effet, Morante, Faskow et Menditto (1984) citent 34%, 30%, et 31% respectivement pour les étudiants de cet état. Au Collège Miami-Dade, dont la clientèle s'élève à près de 45,000 étudiants, ce sont les deux tiers de ceux qui commencent leur cours qui présentent des déficiences dans ces mêmes matières (McCabe, 1982-83). Des faiblesses existent également dans d'autres disciplines qu'on ne désigne pas comme fondamentales, telles l'histoire et la psychologie, par exemple ; cependant, elles peuvent souvent trouver leurs racines dans les difficultés enregistrées en lecture. Parmi les élèves qui entrent au collégial, il n'est pas rare d'en trouver 30 à 40 % qui lisent à un niveau inférieur à la huitième année

(Roueche et Clark, 1981), alors que pour réussir au collège, le niveau minimal exigé est de douzième année (Luvaas-Briggs, 1983). Dans les collèges communautaires, qui accueillent le tiers des étudiants inscrits au premier cycle, la situation est quelquefois tragique, l'écart dans le développement de cette habileté étant considérable. L'enseignement devient une tâche très ardue quand les groupes sont formés de certains étudiants qui lisent au niveau de la 4ième année alors que d'autres lisent à celui de la dernière année du collégial (Ross et Roe, 1986).

Perception du problème chez les étudiants.

Les professeurs ne sont pas les seuls à prendre conscience de la sous-préparation des étudiants. Eux-mêmes réalisent que leur formation comporte de graves failles. Dans une enquête sur la perception des besoins qu'ils éprouvent à leur entrée au collège, quatre des cinq besoins les plus forts touchent le domaine scolaire, devançant de loin les besoins d'ordre personnel, social et vocationnel (Kramer et Washburn, 1983). Plusieurs recherches (Benedict, Apster et Morrison, 1977; Carney et Barak, 1976; Kramer, Berger et Miller, 1973) rapportent une conscience aiguë du besoin d'aide en ce qui touche la lecture, la rédaction et les mathématiques. A travers tout le pays, c'est le quart des étudiants de première année qui affirment avoir besoin de récupération en mathématiques, et 14% en anglais; pourtant, 40% d'entre eux se situaient dans le rang cinquième supérieur de leur classe quand ils ont terminé leur secondaire (Astin, Green, Korn et Maier, 1984) Beaucoup sont conscients qu'ils connaissent des échecs et éprouvent de la frustration à poursuivre leurs études, non parce qu'ils manquent de potentiel intellectuel, mais parce qu'ils accusent des retards dans les disciplines de base et dans les habiletés générales reliées à l'étude, telles la prise de notes, l'organisation du temps, la préparation aux examens, la rédaction de travaux, etc.

Nécessité d'une réponse.

Ces données sont loin d'être exhaustives; elles sont citées à titre d'exemples, pour mettre en lumière une réalité à laquelle est confrontée toute institution d'enseignement post-secondaire aux Etats-Unis, peu importe qu'elle soit publique ou privée, de deux ans ou de quatre ans: une forte proportion des finissants du secondaire sont inadéquatement préparés pour des études supérieures et plusieurs d'entre eux ont de telles déficiences en lecture, en anglais, et en mathématiques, que leur succès au collège ou à l'université est gravement compromis, sans une intervention spéciale (Roueche et al., 1984). La Commission Carnegie (1977) presse les collèges et universités d'assumer la responsabilité

d'aider ces étudiants à combler leurs lacunes. La plupart d'entre eux relèvent le défi et intègrent cette obligation à leur mission. Le moyen le plus répandu pour fournir un support aux étudiants a été jusqu'à maintenant l'établissement de programmes pour améliorer l'apprentissage; jamais aucun autre type de programmes ne s'est développé à un rythme aussi accéléré (Magarell, 1980). Même une université très sélective comme celle de Stanford offre des cours de lecture et d'habiletés à l'étude par l'entremise de son centre d'aide à l'apprentissage (Walker, McHargue, McClure, et Adams, 1974). Des programmes pour étudiants sous-préparés existent à travers tout le pays, y compris à l'Université de Harvard, à celle de Duke, ou à l'Institut de Technologie du Massachusetts (MIT) (Ross et Roe, 1986; Sullivan, 1980).

Avenir rapproché.

Même si les réformes prônées par la Commission Nationale sur l'Excellence en Education (A Nation at Risk, 1983), visent à réduire, si non éliminer le problème des étudiants sous-préparés, il est évident qu'il conservera quelque temps encore toute son intensité. Jusqu'en 1992, les projections concernant les finissants du cours secondaire sont loin d'être encourageantes; en effet, on prévoit que leur nombre diminuera d'environ 500,000 et que leurs déficiences au niveau des habiletés fondamentales vont persister (Carnegie Council, 1980; The President's Commission, (WICHE), 1984). Ces projections expliquent pourquoi Roueche et al. (1984) affirment que la survie des collèges et universités dépend de leur aptitude à répondre au besoin des étudiants sous-préparés. Il est reconnu que dans le monde de l'enseignement supérieur, cette clientèle constitue le groupe le plus susceptible d'abandonner ses études (Astin, 1975; Beal et Noel, 1980). Les coûts personnels et institutionnels reliés à l'attrition sont à éviter à tout prix. C'est donc avec une double optique, qui relève à la fois de l'éthique et de la sagesse (Talley et Henning, 1981), que des services spéciaux sont organisés pour les étudiants sous-préparés: on veut les aider à améliorer leurs habiletés fondamentales, certes, mais on vise également à ce qu'ils poursuivent leurs études jusqu'à la fin de leur cours. De nombreux collèges et universités démontrent régulièrement que ces deux objectifs peuvent être réalisés. Le chapitre qui suit retrace les étapes des mesures qu'ils ont adoptées pour combler le "fossé académique" au cours de l'histoire de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE II:
HISTORIQUE DES MESURES D'INTERVENTION AUPRES DES ÉTUDIANTS SOUS-PRÉPARÉS

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la présence d'étudiants sous-préparés n'est pas un phénomène récent pour les universités et les collèges américains. Déjà en 1869, Charles W. Eliot, président du Collège de Harvard, déclarait dans son discours inaugural:"Le collège américain est tenu de remédier aux lacunes de l'école américaine. Le collège doit fournir ce que l'école n'a pas réussi à donner, quelque élementaire que soit cette formation"(Eliot, 1869). Brier (1984) démontre de façon non équivoque que, dès le 19ième siècle, les collèges admettaient des étudiants dont le niveau de préparation était inférieur aux standards requis. Il y a plus de cent ans, les professeurs se plaignaient déjà que leurs étudiants ne connaissaient pas les disciplines de base et ils déploraient leur inhabileté à étudier. Très tôt donc les institutions ont dû élaborer des stratégies pour faire face à ce problème. Les centres d'apprentissage, tels qu'ils existent aujourd'hui, représentent l'aboutissement d'une longue série de tentatives pour aider les étudiants à s'adapter aux exigences scolaires du collège (Maxwell, 1979). Enright et Kerstiens (1980) en retracent l'histoire, qu'ils partagent en cinq grandes périodes.

1850-1940.

Au 19ième siècle, la mesure la plus répandue pour combler les déficiences des étudiants fut la création des départements d'études préparatoires (Brier, 1984). Les premiers sont apparus aussi tôt que 1862 (Maxwell, 1979). En 1889, Canfield rapporte que seulement 65 des quelque 400 établissements d'enseignement supérieur qui existaient alors "s'étaient libérés du poids" de tels départements. Leur organisation variait beaucoup, mais la plupart étaient considérés comme des écoles qui fonctionnaient sous les auspices des collèges, tout en restant des entités séparées. Les étudiants inscrits à leurs programmes partageaient les mêmes services que les étudiants réguliers et recevaient leurs cours des mêmes enseignants. Leur promotion à l'éducation régulière dépendait de leurs résultats d'examens et des recommandations de leurs professeurs. Malgré l'implantation de ces départements, le problème des étudiants inadéquatement préparés persistait. Ainsi, en 1907, plus de la moitié des étudiants des universités de Harvard, Yale, Princeton et Columbia étaient admis sans pour autant satisfaire aux examens d'entrée (Maxwell, 1979), et en 1926, 16% des étudiants de première année à l'Université d'Indiana échouaient au moins la moitié de leurs cours du premier

semestre (Book, 1927).

Selon Brier (1984), les départements d'études préparatoires ont fait l'objet de controverses semblables à celles que suscitent encore parfois les programmes développementaux actuels. Offrir des cours de niveau pré-collégial relève-t-il de la responsabilité des collèges? Les institutions sont-elles devenues hybrides, mi-secondaires, mi-collégiales? Le travail "sous-collégial" doit-il être crédité? Les mêmes règles doivent-elles s'appliquer pour tous, collégiens véritables ou non?, etc. Quelques institutions s'opposaient vivement à l'addition d'un département d'études préparatoires et préféraient accepter les étudiants sous-préparés à la condition qu'ils s'inscrivent à des sessions de tutorat données par des pairs plus avancés ou des professeurs. Quoi qu'il en soit, l'admission de cette clientèle à risque entraînait de nombreuses discussions concernant les politiques et les procédures qu'il fallait adopter à son égard. Il y a cependant un point sur lequel tous s'accordaient: sa présence était absolument essentielle. Sans elle, beaucoup de collèges étaient en effet voués à la disparition car la proportion d'étudiants adéquatement formés ne pouvait garantir leur survie.

Pendant qu'étaient implantés les programmes d'études préparatoires, l'idée qu'on pouvait apprendre à apprendre germait dans l'esprit des éducateurs. Si on montrait aux étudiants sous-préparés comment étudier, ils seraient "sauvés". On estimait que même ceux qui étaient déjà bien outillés pourraient s'améliorer. Les programmes d'études préparatoires se tranformèrent donc en cours sur les techniques d'études. Des livres furent publiés sur ce sujet (Von KleinSmid et Touton, 1929; Whipple, 1916) et des cours pour développer les habiletés à l'étude furent destinés aux étudiants admis en probation et à ceux de première année. Dispensés par les professeurs d'anglais, de psychologie ou de pédagogie, ils portaient sur la lecture, l'emploi du temps, le contexte de l'étude (McGann, 1948), la prise de notes, l'élaboration du plan d'un texte, la préparation aux examens, les stratégies reliées au travail en bibliothèque (Eckert et Jones, 1935), la mémoire et la concentration (McGann, 1948); ils incluaient également des applications aux travaux en classe (Book, 1927; Sharp, 1943), et portaient aussi une attention spéciale à la santé mentale et physique (Behrens, 1935). Parmi les habiletés visées, la lecture fut identifiée comme l'approche la plus scientifique et donc la plus prometteuse pour aider les étudiants à réussir (Enright et Kerstiens, 1980). C'est grâce aux recherches menées dans les laboratoires de psychologie qu'elle acquit, durant les années trente, une telle importance. En effet, les nouvelles connaissances concernant la vision et la perception pouvaient être utilisées pour apprendre à lire plus efficacement. Désormais, la lecture allait être considérée comme une discipline, tout en continuant d'apparaître dans le contenu des cours de techniques d'étude. A la fin de la décennie, la plupart des collèges et universités

étaient engagés dans l'organisation de cliniques compensatoires en lecture. Harvard, par exemple, offrait son premier cours de lecture en 1938, deux ans après la création du laboratoire de lecture par l'Université de New York (Maxwell, 1979).

1940-1950.

Au début des années quarante, l'aide aux étudiants sous-préparés reposait sur les programmes d'appoint en lecture. Les cours se déroulaient dans les locaux réguliers mais devaient être complétés par des exercices en laboratoire. On percevait ces laboratoires comme des endroits plus appropriés que les salles des cours pour diagnostiquer les déficiences en lecture, pratiquer ce qui avait été expliqué en classe, et pour acquérir de bonnes habitudes d'étude. Eux seuls permettaient "d'aller au delà des discussions théoriques touchant les méthodes d'étude les plus efficaces" (Sharp, 1943). L'atmosphère y était agréable, les étudiants pouvaient y travailler individuellement, ayant à leur disposition du matériel conçu par les professeurs spécialisés en lecture et/ou par des entreprises commerciales, ainsi que de l'équipement varié pour s'exercer à lire de facon plus fructueuse. Les programmes continuaient d'être administrés par les départements d'anglais, de psychologie ou de pédagogie; cette responsabilité était à l'occasion partagée par les trois (Bond, 1940), et même souvent par les services de counseling ou ceux de la bibliothèque.

La deuxième guerre mondiale provoqua des transformations importantes dans la vie des collèges: on réduisit alors le temps requis pour obtenir un diplôme en condensant les cours à huit semaines et en ajoutant des sessions intensives l'été (Maxwell, 1979). La guerre terminée, des millions de soldats ont envahi les institutions d'enseignement supérieur grâce au projet de loi G.I. Leur présence a provoqué une expansion considérable des services aux étudiants sous-préparés, affectant de façon irréversible le mouvement de l'aide à l'apprentissage. C'est ainsi que plusieurs services qui leur avaient d'abord été destinés, tels les centres d'orientation professionnelle, et ceux qu'on avait adaptés à leur intention, tels les programmes condensés de lecture, de rédaction, de mathématiques, ou de techniques d'étude, furent institutionnalisés et ouverts à toute la population étudiante lorsque leur nombre commença à diminuer. Ils étaient habituellement du ressort des centres de counseling. Quand arrivèrent les années cinquante, le terme "compensatoire" (remedial), accolé aux programmes de lecture, était tombé en disgrâce; l'enseignement de la lecture était désormais reconnu comme pertinent pour tous les étudiants, et non seulement pour les "victimes d'un système qui produit des accidentés"(Witty, 1940). Depuis, le qualificatif "développemental" est généralement préféré à celui de "compensatoire" pour identifier la majorité des

programmes d'aide à l'apprentissage. En réalité cependant, il existe une nette différence entre les fonctions de ces deux types de programmes (Clowes, 1979, 1982-1983; Cross, 1976; Roueche et Snow, 1977). Clowes (1981) explique qu'ils se situent chacun à l'extrême d'un même continuum: le programme compensatoire vise exclusivement à remédier à des déficiences académiques alors que l'autre recherche le développement intégral du potentiel de l'individu, y inclus l'amélioration des habiletés fondamentales.

1950-1960.

Durant les années cinquante, les habiletés de lecture et d'étude de ceux qui s'inscrivaient au collège ou à l'université continuaient d'être des plus déficientes. Selon Shaw (1961), les deux tiers de ces étudiants ne possédaient pas les compétences requises en lecture pour réussir leur cours et 95% d'entre eux présentaient des lacunes au niveau des techniques d'étude. Les programmes développementaux ont continué de se multiplier, particulièrement avec la création des collèges communautaires, qui s'étendaient à travers tout le pays. Toutefois, les conditions dans lesquelles ils se déroulaient n'étaient pas faciles. Maxwell (1979) rapporte qu'après le lancement du premier Spoutnik, les ressources financières allouées aux étudiants marginaux étaient plutôt modestes, les institutions se consacrant davantage au recrutement et à la formation des étudiants "intéressants", c'est-à -dire ceux qui constituaient les dix premiers centiles de leur classe. Les généreuses subventions qu'accordait le gouvernement fédéral devaient s'appliquer à l'amélioration des cours de sciences et de mathématiques.

C'est durant ces années que, sous l'influence de la psychologie, les programmes développementaux ont commencé à porter une attention spéciale au rôle de la personnalité dans le rendement scolaire (Tresselt et Richlin, 1951). Les facteurs intellectuels n'étaient plus les seuls visés; il fallait en outre tenir compte des variables affectives. Travail personnel, cours magistraux, exercices en laboratoire, counseling individuel, sessions en petits groupes, tutorat, tout modèle d'intervention pouvait être utilisé pourvu que soit reconnue la personne dans sa singularité et dans sa totalité. On recommandait alors que ces différents services soient administrés par un comité interdisciplinaire et non pa. un seul département (Blake,1955). La reconnaissance des besoins de chaque étudiant s'est concrétisée jusque dans l'élaboration du matériel utilisé dans l'apprentissage de la lecture et des techniques d'étude. En effet, le type de matériel programmé qu'on retrouve encore actuellement dans les centres d'apprentissage a été créé sous l'influence de B.F. Skinner, à la fin des années cinquante (Maxwell, 1979). C'est à ce moment-là également que les thèmes de la lecture et des techniques d'étude étaient

intégrés au contenu d'un nouveau cours obligatoire (orientation course) dont l'objectif principal était d'aider les étudiants à bien fonctionner au collège (Maxwell, 1979). On y enseignait aussi certains éléments touchant la rédaction et les habiletés générales de communication, comme l'écoute et l'expression verbale.

1960-1970.

Quand les années soixante sont apparues, les collèges, soumis à de fortes pressions sociales et politiques, ont ouvert leurs portes aux individus de niveau socio-économique défavorisé, en particulier aux groupes minoritaires et aux femmes, qui jusque là avaient été sous-représentés (Maxwell, 1979). La plupart des institutions dont le cours dure deux ans et un grand nombre de celles qui offrent un cours de quatre ans ont en effet adopté à cette époque une politique d'admission très large (open-admission) qui prévaut encore aujourd'hui dans les collèges communautaires: au nom de principes égalitaires, était acceptée toute personne munie d'un diplôme d'études secondaires ou agée de 18 ans et plus, qui manifestait le désir d'accéder à l'éducation supérieure. Shaughnessy (1977) souligne les complications que cette politique a engendrées: très rapidement et presque à l'aveuglette, les administrateurs se sont vus dans l'obligation d'implanter des programmes pour une clientèle qu'ils n'avaient jamais rencontrée en si grand nombre; de leur côté, les professeurs se sont retrouvés avec des étudiants qu'ils n'étaient pas tous disposés à recevoir. Selon Enright et Kerstiens (1980), la situation désespérée qui caractérisait alors le milieu de l'éducation peut avoir accéléré l'acceptation de certaines réorganisations de l'enseignement.

La notion d'apprentissage "mastery" de Bloom est devenue la base des programmes développementaux (Roueche et Pitman, 1972). Toujours en application dans les centres d'apprentissage, ce modèle permet à l'étudiant d'atteindre à son propre rythme un niveau de performance prédéterminé. L'usage du matériel programmé s'est accru de façon considérable, en dépit des appréhensions de certains professeurs (Meierhenry, 1980). Pour servir les "nouveaux" étudiants, les premiers programmes de tutorat par les pairs ont été officiellement implantés par les collèges communautaires de la Californie (Woolley, 1976). Un nombre croissant de professeurs ont commencé à se considérer comme des guides et non plus comme des maîtres devant répandre leurs connaissances à un auditoire en attente de formation (Newman, 1966). La télévision et l'ordinateur ont été progressement introduits dans les salles de cours et les laboratoires (Donisi, 1962; Kerstiens, 1970; Suppes et Morningstar, 1969 ; Williams, 1967), et enfin, suite aux pressions des départements d'anglais et de psychologie, des centres de counseling ou, plus rarement, des étudiants

(Committee on Learning Skills Centers, 1976), les services d'aide à la lecture et aux habiletés à l'étude se sont joints aux services de tutorat pour créer une nouvelle structure non départementale, à savoir le centre d'apprentissage. Au milieu des années soixante, Maxwell (1966a) décrivait le fonctionnement d'un tel service multidisciplinaire, qui devait s'adresser à toute la population d'un campus et non seulement aux étudiants sous -préparés.

1970-1980.

Lors de la décennie suivante, on a assisté à la prolifération des centres d'apprentissage; cela a même été l'un des développements les plus marquants de l'histoire de l'enseignement supérieur (Lauridsen, 1980). En effet, en 1974, 761 institutions administraient des centres d'apprentissage, et 57% d'entre eux avaient débuté leurs opérations après 1970 (Devirian, Enright et Smith, 1975). Quatre ans plus tard, Sullivan (1978) en dénombrait 1,848 à travers les Etats-Unis et le Canada; approximativement la moitié d'entre eux étaient situés dans les collèges dont le cours dure deux ans. Plusieurs ont conçu leurs programmes d'après le modèle cybernétique de Christ (1971), et se sont dotés des ressources nécessaires pour répondre aux besoins variés de chaque étudiant. Habituellement, cela signifiait la possibilité d'obtenir une évaluation des habiletés fondamentales, de travailler individuellement en laboratoire, de rencontrer des tuteurs et/ou des conseillers, et enfin, de former des groupes pour recevoir des mini-cours sur les techniques d'étude. Selon Maxwell (1979), la croissance accélérée du mouvement des centres d'apprentissage est partiellement attribuable aux insatisfactions ressenties à l'égard des programmes développementaux de la fin des années soixante. Destinés exclusivement aux étudiants dont le rendement scolaire était faible, ils les isolaient physiquement et émotivement du reste de la communauté collégiale (Kerstiens, 1971), devenant plutôt un appendice "cosmétique"(Jencks et Riesman, 1968) qu'une partie intégrante d'un service d'aide à l'apprentissage. Désormais, on allait profiter de la nouvelle technologie tout en respectant les théories de l'apprentissage et celles de la motivation, dont on avait peu tenu compte antérieurement.

1980-1985.

En 1980-81, les collèges et universités ont accru de 22% le nombre d'activités destinées aux étudiants dont les habiletés scolaires étaient déficientes (Trow, 1982-1983). Tous les types de collèges ou d'universités rapportent une accroissement de leur clientèle sous-préparée (Roueche et al., 1984), et on constate avec beaucoup d'empathie qu'ils doivent maintenir une variété de

services à son intention (Combs et Boylan, 1984). La situation est particulièrement critique dans les collèges communautaires, où malheureusement, presque chaque individu qui y entre semble sous-préparé à la fois sur le plan intellectuel et sur le plan émotif (Noe, 1986). On rapporte que le quart de tous les étudiants de première année sont inscrits à un cours compensatoire ou développemental (National Center for Education Statistics, 1985), et qu'entre 26,000 et 35,000 professionnels (professeurs, conseillers, administrateurs) sont impliqués dans le domaine de l'éducation développementale dans les institutions d'enseignement postsecondaire (Boylan, 1986). Depuis le début de la décennie, les centres d'apprentissage ont continué leur expansion: il y en a maintenant près de 3,000 aux Etats-Unis seulement. Certains centres présentent l'aspect d'un vaste programme de lecture ou d'habiletés à l'étude alors que d'autres, plus complets, ont multiplié les services qu'ils offrent à leurs étudiants, ainsi que leurs approches. Le chapitre qui suit expose de façon plus détaillée les principaux programmes développementaux.

CHAPITRE III:
STRATEGIES D'INTERVENTION ACTUELLES

Quelles mesures les collèges et universités américaines mettent-ils aujourd'hui de l'avant pour aider les étudiants à réussir? De façon générale, il est possible d'affirmer qu'ils organisent une grande variété de programmes. Dans le présent rapport, le terme programme réfère à toute réponse aux besoins des étudiants, qui se caractérise par une allocation de ressources et qui est identifiée à une structure à l'intérieur de l'institution (Roueche et al., 1984). Un programme existe donc chaque fois que des services de support quelconque sont fournis, peu importe l'entité administrative qui en est responsable (Noel et al., 1982). Actuellement, seulement 10% de toutes les institutions d'enseignement supérieur n'ont encore implanté aucun programme pour les étudiants sous-préparés (Noel et al., 1982; Roueche et al., 1984). Certains se limitent à des cours, d'autres offrent également des services supplémentaires (Baker et Reed, 1980-1981).

Cours.

Dans son enquête auprès d'un échantillon de collèges et d'universités, Wright (1985) rapporte que 88% des institutions de deux ans et 78% de celles de quatre ans dispensent des cours développementaux. Le qualificatif "compensatoire" (remedial) conviendrait probablement mieux aux cours destinés exclusivement à l'acquisition des habiletés fondamentales (Maxwell, 1979), mais lui est associée une connotation péjorative que tout programme veut éviter; on préfère donc habituellement celui de développemental, dont l'image est plus positive. Boylan (1986) estime qu'à l'échelle du pays, ces cours requièrent l'engagement régulier d'environ 26,000 professeurs; un peu plus de 46% d'entre eux sont impliqués au niveau de l'anglais, 31% en mathématiques, et 21% pour la lecture et les habiletés à l'étude combinées. Selon Lederman et al., (1985), 82% des collèges et universités offrent actuellement des cours développementaux en lecture, 91% en rédaction, et 86% en mathématiques. Seules quelques institutions privées dont l'admission est très sélective n'en proposent pas; elles n'en perçoivent pas le besoin.

Cours et autres services.

La seconde approche, qu'on retrouve dans 94% des institutions de deux ans et 86% de celles de quatre ans (Wright, 1985), est plus complète; elle intègre ordinairement des cours d'habiletés fondamentales, des services de counseling,

qui visent le développement des attitudes et de la personnalité des étudiants sous-préparés, des services de tutorat qui leur assurent une aide académique individuelle, ainsi qu'une variété d'autres services qui seront décrits ultérieurement. L'efficacité de cette forme d'intervention, telle que mesurée par les résultats scolaires et le taux de rétention, est plus grande que celle des programmes qui n'offrent que des cours d'habiletés fondamentales (Boylan, 1979, 1983; Suen, 1979; Tremblay, 1981). Alors que les cours des programmes précédents se déroulent dans les locaux de classe des départements réguliers ou spécialisés en études développementales, les activités de ce type de programme ont habituellement lieu dans une entité administrative indépendante, appelée communément centre d'apprentissage. Celui- ci fait l'objet de la seconde partie du rapport; cependant, étant donné que les cours sont communs aux deux genres de programmes, il semble opportun de préciser quelques éléments qui les concernent.

Participation.

Pour Roueche (1977), un des moyens dont disposent les collèges et universités pour démontrer qu'ils sont intéressés au succès des étudiants, est de rendre obligatoires les cours développementaux. Au début des années 1970, 79% des institutions de deux ans requéraient de leurs étudiants sous-préparés qu'ils suivent des cours développementaux; en 1974, cette proportion était descendue à 59% (Cross, 1976), atteignant même 29% en 1976 (Roueche et Snow, 1977). La tendance récente est plutôt à l'inverse: en 1984, environ 50% d'entre elles ont adopté cette politique (Wright, 1985). Un phénomène semblable s'observe dans les institutions de quatre ans: de 25% qu'il était en 1976 (Roueche et Snow, 1977), le pourcentage est monté à 67%. Selon Boylan (1985), cette situation peut s'expliquer principalement de deux façons; d'une part, il est possible que l'accent mis sur l'excellence en éducation pousse les collèges et universités à imposer cette exigence comme moyen d'améliorer le rendement de leurs étudiants; d'autre part, il se peut que cela représente la voie choisie pour augmenter le taux de rétention de leur clientèle, dont la population âgée de 18 à 24 ans diminue progressivement. Quoi qu'il en soit, comparativement à 1976, il y a moins d'institutions aujourd'hui qui laissent à leurs étudiants le choix de participer ou non à des cours développementaux. La plupart du temps, la participation aux différents cours est obligatoire pour ceux qui ont obtenu de faibles résultats aux tests de placement lors de leur entrée au collège; elle l'est également pour ceux qui sont admis sous condition (Noel et al., 1982). La proportion d'institutions qui requièrent des cours de rédaction est plus élevée que pour les autres habiletés; elle est en effet de 56%, alors qu'elle est de 46% pour les cours de lecture et de 41% pour ceux de mathématiques (Lederman et al., 1985).

Obtention de crédits.

L'allocation de crédits pour des cours de niveau pré-collégial a souvent fait l'objet de nombreuses discussions. A l'heure actuelle, la majorité des collèges et universités américaines en sont venus à un accord et considèrent que tous les cours développementaux doivent conduire à l'obtention de crédits. C'est d'ailleurs la recommandation que formulent Roueche et Kirk (1974), ainsi que Obler (1983), de concert avec plusieurs autres auteurs (Cross, 1976; Hertz et al., 1977; McPherson et al., 1976; Peterson, 1975; Roueche et Snow, 1977). Pour un collège, les crédits sont le reflet de l'engagement contracté vis-à-vis les étudiants à risque élevé (Newton, 1982; Obler, 1983). Dans leur enquête nationale de 1984, Roueche et al.(1984) observent que plus de 60% de toutes les institutions accordent une forme quelconque de crédits pour les cours reliés à un programme développemental. Les collèges dont la scolarité est répartie sur deux ans tendent plus fortement à le faire (77%) que ceux dont les cours s'étendent sur quatre ans (63%) (Lederman et al., 1985). Sans exception cependant, les programmes qui remportent du succès mènent à l'acquisition de crédits (Roueche, 1983a).

Il faut admettre que les crédits constituent la principale gratification d'un cours (Cross, 1976). Comme le mentionne Cross (1976), il se peut qu'un jour, tous les étudiants en viennent à apprécier la satisfaction personnelle liée à l'apprentissage. D'ici là, écrit-elle, les nouveaux étudiants, plus encore que les autres, ont besoin de la récompense immédiate et tangible des crédits. Refuser de les leur accorder, alors qu'ils investissent dans leurs cours beaucoup de temps et d'efforts pour corriger leurs déficiences, risque d'entraîner chez eux de graves problèmes de motivation (Grant et Hoeber, 1978; Newton, 1982; Ross et Roe, 1986). Les crédits existent pour les encourager à apprendre (Cross, 1976) et pour symboliser officiellement leur accomplissement (Roueche et Kirk, 1974). En ce sens, les cours développementaux ne doivent pas être différents des autres (Obler, 1983). Très souvent les institutions qui offrent pour la première fois des cours développementaux tentent de convaincre leurs étudiants des bénéfices incontestables qu'ils récolteront à long terme, même si dans l'immédiat, ils n'en obtiennent pas de crédits (Cooke, 1977). Elles en viennent presque toutes à changer leur position, constatant un très faible intérêt et une participation peu élevée de la population visée.

Des précisions importantes s'imposent toutefois quant au type de crédits accordés; il peut s'agir de crédits réguliers ou de crédits institutionnels. Dans les collèges de deux ans, les données concernant le nombre d'institutions qui offrent le premier type, c'est-à-dire des crédits qui permettent l'obtention d'un diplôme,

démontrent une baisse considérable depuis les années 1976; leur pourcentage est en effet passé de 58% (Roueche et Snow, 1977) à 25% en 1984 (Wright, 1985). Quant aux institutions de quatre ans, leur proportion est restée relativement constante; Roueche et Snow (1977) citent 38%, Wright (1985), 35%. D'après l'enquête de Roueche et al. (1984), 44% de toutes les maisons d'enseignement supérieur décernent ces crédits pour les cours de rédaction développementale, 40% pour ceux de lecture et la même proportion pour ceux de mathématiques.

L'apparition des crédits institutionnels est passablement récente, et touche davantage les institutions de deux ans (Roueche et al., 1984). Ils représentent un compromis entre l'allocation de crédits réguliers pour un travail de niveau pré-collégial et l'absence totale de crédits. Ce sont des crédits qui figurent au dossier scolaire de l'étudiant, mais qui ne sont pas comptabilisés pour l'obtention d'un diplôme et qui ne peuvent être transférés si l'étudiant change de collège (Ross et Roe, 1986; Roueche, 1977). Ils démontrent qu'un cours est suivi, s'additionnent aux autres pour en arriver à établir une charge complète de cours, et permettent à ceux qui y participent d'être éligibles à diverses formes d'aide financière. Les étudiants devant nécessairement être inscrits à des cours générateurs de crédits pour pouvoir bénéficier du support financier du gouvernement fédéral, les collèges de deux ans ne peuvent se permettre d'offrir un grand nombre de cours non crédités. En plus de servir d'agent de motivation pour les étudiants sous–préparés, ces crédits jouent sans contredit un rôle stratégique pour l'administration des collèges . En effet, même institutionnels, ce sont des crédits et comme tels, ils servent à déterminer les charges des professeurs; ils s'ajoutent donc aux autres quand vient le moment de justifier auprès du gouvernement le maintien ou l'injection de nouvelles ressources (Ross et Roe, 1986; Roueche, 1977). Sans le calcul de ces crédits, il semble que les programmes développementaux ne sauraient être viables.

Structures organisationnelles.

Département régulier. Si la plupart des universités et collèges américains offrent des cours développementaux, force est de constater qu'ils n'utilisent pas tous la même structure organisationnelle. Qu'est-ce qui explique cette différence? Roueche et al. (1984) mentionnent comme facteur principal la disponibilité des ressources, qui varie selon la taille de l'institution. Plus le nombre d'étudiants est restreint, plus sa structure d'aide à l'apprentissage est simple, et plus fortes sont les chances que les cours soient donnés dans les départements traditionnels, qui les considèrent alors comme une extension de leurs services et en assurent la juridiction. Pour chaque discipline, l'administration du programme relève d'un

professeur dégagé partiellement de sa tâche d'enseignement. Dans les années 70, les cours aux étudiants sous-préparés faisaient souvent partie de la charge normale des professeurs du département (Allen et Allen, 1973); actuellement, on vise à ce qu'ils soient dispensés seulement par ceux qui, tout en possédant certaines compétences, manifestent de l'intérêt vis-à-vis ce type de clientèle. Selon Roueche et al. (1984), à l'exception des universités dont la population est élevée (plus de 6,000), la majorité des cours d'habiletés fondamentales sont donnés à l'intérieur des départements traditionnels. Cela signifie 53% des cours développementaux en lecture, 57% de ceux de rédaction, et 59% de mathématiques. Seuls les cours d'habiletés à l'étude relèvent majoritairement des centres d'apprentissage (Roueche, 1983a). Walker (1980) maintient qu'offrir des cours développementaux à l'intérieur même des départements est intéressant car cela facilite les interactions, d'une part entre tous les étudiants, sous-préparés ou non, d'autre part entre les professeurs responsables des cours développementaux et ceux des cours réguliers. Trillin et al. (1980) partagent cet avis et ajoutent que, lorsque les besoins des étudiants sont considérés avec sérieux, cela contribue à maintenir une continuité entre les deux types de cours. Ces mêmes auteurs reconnaissent toutefois que la création d'une division spécifiquement consacrée à des cours développementaux s'avère parfois nécessaire à cause d'un manque d'implication de la part des professeurs des départements traditionnels.

Division spécialisée. On retrouve ce second type de structure dans 21% des institutions d'enseignement supérieur (Roueche et al., 1984). Il se caractérise par la présence d'une personne qui veille à la planification, à la coordination, à l'administration du budget, ainsi qu'à l'allocation des diverses ressources. Elle regroupe sous un même toit les disciplines pour lesquelles les étudiants sont peu préparés, et comme entité indépendante des autres départements, elle devient donc responsable de l'acquisition des habiletés fondamentales de lecture, de rédaction et de mathématiques. Selon la formule de Roueche et Kirk (1974), le personnel de la division des études développementales est composé d'une communauté de spécialistes en apprentissage, qui peuvent connaître et entrer en relation avec chaque étudiant en tant qu'individu. Dans les faits, ces spécialistes sont, pour une forte majorité, des professeurs auxquels s'ajoutent des professionnels en counseling. Les professeurs sont recrutés parmi les départements dont les disciplines sont visées; ils choisissent de travailler auprès des étudiants sous-préparés et reçoivent une formation en ce sens (Roueche et al., 1984). Parfois, ils continuent d'enseigner dans leur département d'origine, ce qui est avantageux, car ils assurent ainsi une liaison entre le programme d'études développementales et celui du département traditionnel (Roueche et Kirk, 1974; Spann et Boylan, 1983). Les spécialistes en counseling se joignent à l'équipe de

professeurs pour promouvoir de façon spécifique le développement des habiletés personnelles chez les étudiants sous-préparés; leur rôle est indispensable dans un programme qui vise la totalité de l'individu. Dans certains collèges, les étudiants peuvent s'inscrire à des cours du département d'études développementales en même temps qu'à ceux d'un programme d'études régulières; dans d'autres, ils doivent suivre tous les cours du programme d'études fondamentales avant d'accéder aux cours réguliers.

Selon Trillin et al. (1980), ce modèle présente certains problèmes. Ainsi, au niveau de la direction, il semble en effet difficile de trouver un coordonnateur qui se consacre aussi intensément au développement des habiletés en anglais qu'à celui des habiletés en mathématiques. Il peut en outre se produire une polarisation non seulement entre les professeurs des différentes disciplines, mais entre ceux de ce département et des départements réguliers. De plus, et c'est là une critique fort répandue, le recours à une telle organisation peut provoquer une marginalisation de sa clientèle, entraîner une image négative à laquelle ne veulent pas s'identifier les étudiants sous-préparés. A cet égard, Trillin et al. (1980) notent que beaucoup d'étudiants n'éprouvent des difficultés que dans un domaine, celui des mathématiques, par exemple, et préfèrent se dissocier de la "communauté de spécialistes" qui se retrouvent dans un département voué explicitement aux études développementales. Pour d'autres experts, les avantages d'une telle structure surpassent grandement les inconvénients qu'elle engendre quelquefois.

Roueche et Kirk (1974) estiment qu'une entité indépendante des départements d'origine représente une étape importante dans l'aide aux étudiants sous-préparés. C'est une organisation qui permet à chacun de recevoir une attention spéciale, à la fois sur le plan scolaire et sur le plan personnel, ce que se produit rarement dans un département régulier. Selon eux, en s'identifiant à un groupe précis, l'étudiant sent davantage qu'il appartient à un groupe et cela l'incite à s'impliquer plus activement dans ses cours et dans les activités parascolaires; il accroît ainsi ses chances de réussir et de continuer ses études. Grant et Hoeber (1978) démontrent qu'une telle structure est plus efficace qu'un programme de cours dans les départements réguliers. Keimig (1983) indique que cette forme d'intervention rend compte du succès de 67% des programmes qu'elle a étudiés. Elle ajoute que la perception des programmes dépend de leur statut dans l'institution, et que cette perception s'améliore quand ils sont dispensés par un département ou une division qui a sa propre identité; cela leur permet de jouer un rôle vital dans le collège, plutôt qu'un rôle accessoire. Pour sa part, Walker (1980) souligne le sens de l'unité et l'esprit de collaboration qui s'établit entre les différents agents de formation aux prises avec le même problème des étudiants sous-

préparés. On voit ainsi fréquemment les professeurs de lecture et de rédaction se joindre à ceux de mathématiques pour intervenir en équipe. Enfin, nul doute qu'au niveau du leadership administratif, il est plus facile de travailler dans une telle organisation (Roueche et Snow, 1977; Obler, 1983). Devant de tels arguments, il ne fait aucun doute que la seconde structure est théoriquement préférable à la première. Cependant, s'ajoute une troisième voie possible, encore plus englobante: il s'agit du centre d'apprentissage.

Centre d'apprentissage. Le centre d'apprentissage réunit en un seul endroit tous les services à la clientèle sous-préparée, mais s'adresse également aux autres étudiants de l'institution. Selon plusieurs auteurs (Spann et Boylan, 1983; Stubbs, 1983; Whyte, 1985), c'est sans contredit une organisation très efficace; ses éléments principaux seront exposés au chapitre VI. Le centre d'apprentissage correspond au choix actuel des institutions qui ont une population élevée (Walker, 1980) ou qui sont financées par le gouvernement fédéral. En effet, la majorité (70%) de ces dernières centralisent leurs services aux étudiants sous-préparés, ou du moins en délèguent l'administration à une seule direction (Noel et al., 1982). Cela permet de fournir aux étudiants un accès plus systématique aux différents services (Obler, 1983).

Pour les institutions passablement flexibles et qui disposent des ressources humaines et financières voulues, le centre d'apprentissage est incontestablement la solution la plus profitable. Cependant, il faut reconnaître que ce n'est pas nécessairement le modèle le plus approprié pour tous les collèges. Certaines conditions peuvent militer en faveur des cours dans les départements réguliers, d'autres favoriser l'établissement d'un département spécialisé, enfin, d'autres encore faciliter la création d'un tel centre. Pour éclairer le choix des institutions, Trillin et al. (1980) suggèrent la question suivante; quel est le type de structure administrative qui est susceptible de fournir le maximum de support aux programmes d'aide aux étudiants sous-préparés? Peterson (1975) rappelle que le concept de l'aide à l'apprentissage est versatile, et qu'il faut adapter les programmes à la situation de chaque collège ou université. Fait assuré cependant, aucune institution qui reçoit des étudiants sous-préparés ne peut se soustraire à l'obligation d'offrir des cours d'habiletés fondamentales; ceux-ci représentent l'intervention minimale de tout programme développemental. Les organiser adéquatement présuppose que les collèges et universités adoptent des mesures très précises concernant l'identification de la clientèle cible. C'est de ce point que traite le chapitre suivant.

CHAPITRE IV:
IDENTIFICATION DE LA CLIENTELE CIBLE

L'information recueillie auprès des 3,033 collèges du pays démontre qu'en 1985-86, 97% des institutions de deux ans offraient des programmes développementaux, de même que 88% de celles de quatre ans (College Board's Annual Survey of Colleges, 1986). Leur clientèle est constituée d'étudiants qui, pour une raison quelconque, ont besoin d'acquérir de nouvelles habiletés ou d'améliorer celles qu'ils possèdent déjà, mais à un niveau trop faible pour réussir au collège. De quels outils disposent les collèges pour déterminer cette clientèle? Pour répondre à cette question, il faut d'abord rappeler la procédure d'admission de la plupart des institutions d'enseignement supérieur.

Procédure d'admission.

Tests. Durant la dernière année de leur cours secondaire, les étudiants sont soumis à des tests standardisés dont les résultats sont envoyés aux collèges et universités qu'ils veulent fréquenter. Le Test d'Aptitude Scolastique (SAT), du College Entrance Examination Board ou celui de l'American College Testing Program (ACT) sont parmi les plus utilisés pour prédire le succès scolaire (Ross et Roe, 1986; Rounds et Andersen, 1985; Winston et al., 1984). Dans une enquête auprès de 1,463 collèges et universités, seulement 21% d'entre eux mentionnent ne pas exiger les résultats à l'un de ces tests, ou rarement le faire (Schaffner, 1985). De façon générale, de tels tests permettent de mettre en relation les résultats d'un individu avec ceux qu'obtiennent d'autres étudiants du même âge et du même niveau de scolarité; ils fournissent des normes de comparaison qui, au dire de Popham (1975), peuvent s'avérer utiles quand il y a lieu de faire des sélections.

Mathiasen (1984) affirme que ces tests sont les mesures qui prédisent le mieux le rendement scolaire au collège. Cependant, Rounds et Andersen (1985) maintiennent qu'en ce qui concerne le succès des étudiants sous-préparés, leur valeur n'est très forte. Ils suggèrent de recueillir des données supplémentaires avant d'investir davantage dans des programmes qui seraient fondés sur leurs résultats. De leur côté, Winston et al. (1984) considèrent qu'ajoutés aux résultats scolaires du niveau secondaire, ils procurent une première information générale des connaissances et habiletés des étudiants. Roueche (1983, 1984) abonde dans le même sens, soulignant que ce sont des points de départ à partir desquels d'autres évaluations plus élaborées doivent être menées si l'on vise à orienter un individu dans un programme développemental (Roueche, 1983; Roueche, 1984).

Résultats scolaires. Le rendement scolaire des dernières années du cours secondaire constitue la mesure à laquelle recourent toutes les institutions pour admettre les étudiants (Roueche et al., 1984). Cependant, comme il a été mentionné précédemment, plusieurs éducateurs déplorent qu'il ne soit plus un indice aussi fiable qu'auparavant pour déterminer la capacité de s'engager dans du travail de niveau collégial (Maxwell, 1979; Roueche, 1983b; Trillin et al., 1980), même s'il demeure valide pour prédire la rétention au collège (Astin, 1975; Cope, 1976). De l'avis de Abrams et Podojl (1984), ces critères d'admission traditionnels sont injustifiés pour la clientèle sous-préparée. Ils proposent plutôt aux collèges de trouver un moyen d'identifier jusqu'à quel point un étudiant est prêt à se joindre à un programme d'aide durant sa première année. Selon leur analyse, l'admission des étudiants à risque élevé devrait être conditionnelle à cette volonté de participation.

Procédure de classement.

Nécessité. Etant donné que ni les résultats aux tests de sélection standardisés, ni les résultats du secondaire ne sont adéquats pour diagnostiquer les déficiences des étudiants qui entrent au collège ou à l'université, les institutions qui organisent des programmes développementaux doivent utiliser des tests de classement. Cross (1982-83a) rapporte que durant les années 70 l'emploi de tels tests était perçu très négativement. Aujourd'hui, cela est reconnu comme une nécessité par 98% des institutions (Lederman et al., 1985). On assiste actuellement à un vaste mouvement qui préconise l'évaluation de tous les étudiants qui commencent leur première année au collège, de façon à pouvoir les conseiller plus judicieusement dans le choix de leurs cours (Bogue, 1986). Ce mouvement est particulièrement fort dans les collèges communautaires. Ainsi, au Collège de Grossmont (Californie), le conseil d'administration s'est-il engagé non seulement à offrir suffisamment de cours développementaux pour améliorer les habiletés fondamentales des étudiants sous-préparés, mais à employer des tests adéquats susceptibles de fournir des données objectives sur le niveau de ces habiletés (Wiener, 1985). Plusieurs experts affirment que c'est immoral de ne pas évaluer les étudiants et de leur permettre de suivre des cours trop avancés pour eux; c'est commettre alors ce que Roueche (1981) qualifie de "suicide académique". Cross (1977) se demande comment on peut laisser un étudiant qui présente de graves déficiences en lecture s'inscrire à un cours d'histoire, par exemple, alors qu'il devra lire à un niveau de 12ième année.

Le "droit à l'échec" (Baker et Painter, 1983) n'est plus toléré; dorénavant, c'est le droit au diagnostique le plus élaboré qu'on revendique. Selon Roueche et

al.(1984), au delà de la moitié des collèges imposent actuellement à leurs nouveaux étudiants des examens de classement. Il est à noter que cette mesure est reconnue comme un facteur important dans le succès d'un programme développemental (Noel et Salieri, 1983; Smith, 1980). Au New Jersey, par exemple, tous les étudiants admis dans un collège public doivent se présenter au test de classement que l'état a fait construire pour évaluer les habiletés de base, et ce, avant de s'inscrire à leurs premiers cours (Winston et al., 1984). Dix universités privées ont adopté la même mesure. Depuis 1978, année où cette politique a été formulée, cela représente plus de 400,000 personnes (Morante, 1986). Le Collège Miami-Dade, dont la clientèle particulièrement élevée (45,000) est répartie sur plusieurs campus, procède d'une façon semblable pour déterminer la compétence de chaque étudiant qui rejoint ses rangs. Cette opération fait d'ailleurs partie des changements majeurs suggérés par son président pour améliorer la situation des collèges communautaires (McCabe, 1981). La plupart du temps, l'administration des tests des classement se déroule durant les journées de sensibilisation ou d'accueil à l'institution (0rientation days) (Roueche, 1983b).

Types de tests. Environ 90% des collèges et universités qui rendent leurs cours d'habiletés fondamentales obligatoires font usage des tests de classement (Lederman et al., 1985). Deux catégories de tests servent à évaluer le niveau de compétence des nouveaux étudiants: les tests standardisés et les tests développés par les institutions mêmes. Il existe au delà d'un millier de tests standardisés et la plupart fournissent des normes auxquelles se référer pour interpréter les résultats d'un individu (Rabianski, 1982). Certaines institutions n'utilisent pas ces normes pour classer leur clientèle, mais fixent une valeur limite qui détermine si l'étudiant doit suivre des cours développementaux ou non. Maxwell (1979) indique les instruments employés les plus fréquemment. Parmi ceux-ci, le Comparative Guidance and *Placement Test* (CGP), sur lequel elle attire une attention particulière en vertu de sa rapidité d'administration et de correction, gagne de la popularité auprès de toutes les maisons d'enseignement, en particulier auprès des collèges communautaires (Rounds et Anderson, 1985). Initiative intéressante, au Collège communautaire de la Caroline du Sud, certaines normes locales ont été établies pour ce test (Cooke, 1977), ce qu'encourage fortement Maxwell (1979). Il est bon de rappeler, à l'instar de Rabianski (1982), que pour faire un choix éclairé parmi le nombre élevé de tests standardisés, une institution doit consulter le Buro's Mental Measurement Yearbook, qui fournit toutes les informations pertinentes sur chacun des tests publiés.

Les tests conçus pour fournir des normes présentent, de par leur nature même, certaines limites d'utilisation. Les item qui établissent une discrimination

parmi les étudiants et qui, de ce fait tendent à être retenus davantage dans la construction des tests, sont habituellement généraux et reflètent plutôt l'habileté à apprendre que les connaissances déjà acquises. Conséquemment, les normes permettent une comparaison entre les étudiants, mais elle ne livrent pas un score absolu qui indique le degré de maîtrise d'une discipline ou d'une habileté. Cette information, ce sont les tests diagnostics critériés qui la communiquent (Rabianski, 1982). Ils déterminent les déficiences particulières d'un individu en comparant son niveau de rendement à celui qui est désiré. Quoique le développement de ce type d'instruments soit relativement récent (du milieu des années 1960), il suscite beaucoup d'intérêt chez les spécialistes en éducation développementale. En effet, parfois ils emploient ceux qui sont standardisés (voir Maxwell, 1979), parfois ceux qu'ils conçoivent selon les objectifs des cours de leur institution (Boylan, 1983a).

La tendance à recourir aux tests standardisés, plutôt qu'aux tests développés localement varie selon le type d'institutions et l'habileté visée. Peu importe qu'ils soient publics ou privés, les universités et les collèges dont le cours est de quatre ans préfèrent les premiers. Moins de la moitié (45%) des universités privées emploient les seconds, mais plus des deux tiers du reste des institutions le font. Ce sont les collèges publics dont le cours dure deux ans qui rapportent en faire usage plus fréquemment; 75% d'entre eux l'adoptent comme mesure principale de placement (Lederman et al., 1985; Ribaudo, Roellig, et Lederman, 1982). Pour évaluer les habiletés de rédaction, la majorité des institutions ont recours à des tests bâtis par leur personnel, avec la collaboration des professeurs de première année (Roueche et al., 1984); certaines, moins nombreuses, exigent en outre de leurs étudiants un texte écrit, à la suggestion de Trillin et al. (1980). Ces derniers mettent en garde les professeurs qui tenteraient de se fier aux notes obtenues en anglais au cours secondaire. Parfois, expliquent-ils, un étudiant aura acquis son diplôme sans avoir écrit une seule composition; ses résultats peuvent donc avoir une très faible relation avec son habileté à rédiger. Une enquête portant sur la préparation des étudiants au secondaire confirme cette allégation: 44% d'entre eux avouent que durant toutes ces années, ils n'ont pas eu à répondre à plus de deux examens comportant des questions à développement et 13% affirment qu'on ne leur a jamais imposé de rédiger un texte suivi (Losak, Schwartz et Morris, 1982). Comment douter que des tests de classement soient indispensables? Pour la lecture, c'est le Nelson-Denny (test standardisé, à choix multiple) qui est utilisé le plus fréquemment, alors que pour les mathématiques, les tests institutionnels sont favoris (Lederman et al., 1985).

Autres mesures. Pour aider adéquatement les étudiants sous-préparés, il ne suffit pas d'identifier leurs déficiences sur le plan des connaissances

académiques; cette étape franchie, il faut également déterminer les raisons qui peuvent les expliquer. Parmi celles-ci figurent entre autres leurs attitudes, leurs habitudes, et leur style cognitif. Suite à une recherche longitudinale, Lauridsen (1981) conclut que les dimensions affectives jouent un rôle majeur dans le succès ou l'échec d'un individu. Si, comme de nombreuses recherches l'indiquent (Maxwell; 1979), les étudiants sous-préparés ont tendance à ne pas assumer la responsabilité de leur apprentissage, s'ils reçoivent un faible support de la part de leurs parents; s'ils ne se formulent pas d'objectifs et de valeurs personnels, s'ils sont anxieux; si leurs habitudes d'étude sont pauvres, inexistantes même, il y a lieu d'évaluer de façon approfondie l'étendue de ces caractéristiques avant de planifier une intervention appropriée (Rabianski, 1982). Les mesures d'auto-évaluation prennent la forme de questionnaires papier-crayon et comme telles, il faut se rappeler que leurs résultats dépendent du degré de franchise du répondant.

L'Inventaire des attitudes et des habitudes d'étude (The Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA) (Brown et Holtzman, 1966) est fréquemment utilisé comme outil diagnostique, à la fois par les collèges et par les institutions de quatre ans (Boylan, 1983). Il est à prévoir que l'Inventaire des stratégies d'apprentissage et d'étude (Learning And Study Strategies Inventory (LASSI);Weinstein, Schulte, et Palmer, 1987), le sera également sous peu, les utilisateurs de sa version expérimentale ayant déjà exprimé beaucoup de satisfaction (Dubois, 1987). Les autres dimensions affectives mesurées le plus souvent chez les étudiants sous-préparés ont trait au concept de soi, à la motivation à l'accomplissement, au lieu de contrôle, à la perception de l'auto-efficacité, ainsi qu'au style d'apprentissage. Dans ce dernier cas, c'est à l'Inventaire des styles d'apprentissage de Canfield (Canfield Learning Styles Inventory; Canfield, 1976) que les institutions recourent pour évaluer le mode typique de perception, de pensée et de résolution de problèmes chez leur clientèle sous-préparée. Enfin, il faut mentionner que certains étudiants échouent dans une discipline à cause d'une anxiété spécifique aux examens; l'anxiété débilitante prend alors le pas sur l'anxiété qu'on nomme facilitante. Maxwell (1979) suggère d'utiliser le questionnaire d'anxiété de rendement (Achievement Anxiety Questionnaire; Alpert et Haber, 1960) pour vérifier si tel est le cas, tout en gardant à l'esprit que d'autres raisons peuvent intervenir, comme un manque d'étude, une ignorance des habiletés requises pour passer un examen, ou un piètre enseignement.

Il ressort de ce qui précède que les universités et collèges américains mettent tout en oeuvre pour identifier le plus adéquatement possible les étudiants qui ont besoin de suivre un programme développemental, avant ou parallèlement à des cours réguliers. Non seulement les informations que leur procurent les différents

tests employés permettent de diminuer les échecs et les abandons inutiles, mais elles servent de mesures pour évaluer l'influence de leurs interventions. Comment juger de l'influence des programmes développementaux? Comment accroître leur efficacité? Voilà les questions dont traitera le prochain chapitre.

CHAPITRE V:
L'INFLUENCE DES PROGRAMMES DÉVELOPPEMENTAUX

Nécessité d'une évaluation.

Les programmes développementaux sont conçus pour aider les étudiants sous-préparés à atteindre un niveau de compétence qui leur permette subséquemment de réussir leurs cours réguliers. Leur existence est peu justifiée s'il est impossible de démontrer qu'ils atteignent leurs objectifs. En effet, Obler (1983) fait remarquer que les collèges et universités ne peuvent se satisfaire de les créer; il faut qu'ils s'assurent de leur efficacité. Déjà en 1977, Roueche recommandait aux institutions de s'engager pour cela dans un processus d'évaluation de programme qui soit systématique (Roueche, 1977). En 1984, il réitère sa demande, constatant que seulement 33% des 2,508 institutions qui ont répondu à une enquête nationale adoptent cette mesure comme pratique courante (Roueche et al., 1984). Ce sont celles qui reçoivent des subventions du gouvernement fédéral qui sont le plus enclines à procéder ainsi (Noel et al., 1982).

Les responsables de nombreux programmes développementaux présument, "de manière intuitive et expérientielle", que leurs interventions sont efficaces, mais ne peuvent malheureusement appuyer leurs dires de données objectives (Burnham, 1983). Dans les débuts de ce mouvement, la plupart des programmes ont dû s'organiser trop rapidement pour planifier la cueillette minutieuse des informations nécessaires à l'évaluation des services (Roueche et Kirk, 1974). Burnham (1983) explique que, pris dans le feu de l'action, les collèges n'ont pas accordé beaucoup d'attention aux données quantitatives que réclament aujourd'hui les directeurs et les conseils d'administration pour légitimer l'injection continuelle de ressources. Actuellement, la situation est quelque peu différente et le succès remporté par ceux qui consacrent une partie de leurs énergies à cette tâche est éloquent.

Indices d'efficacité.

Les institutions déterminent le succès de leur clientèle sous-préparée au moyen de deux mesures principales: le taux de rétention et les résultats scolaires (Roueche, 1983b; Noel et al., 1982). Ces critères sont à ce point importants que, de l'avis de Anderson et al. (1985), une institution incapable de les prédire agit de façon irresponsable et immorale. Selon le relevé de Cohen et Brawer (1982), la tendance à diminuer le taux de décrocheurs est un effet des programmes

développementaux qui s'observe à l'échelle nationale. A ce propos cependant, Chickering (Hall, 1982) soutient que décrocher n'est pas nécessairement synonyme d'échec. Il partage ainsi l'idée de Ross et Roe (1986), et de Richardson, Fisk et Okum (1983), qui affirment que le collège ne représente pas un choix adéquat pour tous les étudiants; il vaut mieux pour certains s'en retirer. Vouloir à tout prix les retenir serait utopique; servir les étudiants sous-préparés est une entreprise "à risque élevé" et l'attrition doit être acceptée comme une partie des coûts impliqués. Certains collèges communautaires trouvent raisonnable de limiter le temps qu'un étudiant peut consacrer à combler ses lacunes et se qualifier pour les cours réguliers; s'il ne progresse pas suffisamment à l'intérieur d'une période donnée, on va même jusqu'à le remercier (McCabe, 1981). Ces nuances ajoutées, il n'en reste pas moins que le nombre d'étudiants sous-préparés qui parviennent à terminer leur cours peut être un indice important du succès que remporte un programme, qu'il soit développemental ou non d'ailleurs (Roueche, 1977).

Taux de rétention. De façon générale, la participation aux programmes développementaux accroît le taux de rétention des étudiants, et ce, dans tout genre d'institutions (LePage et Zachel, 1978; Chand, 1985; Morante, 1986; Purvis et Watkins, 1987; Starks, 1982). En premier lieu, ils persistent plus longtemps au collège que le temps normalement anticipé, compte tenu de leurs dossiers académiques antérieurs et de leurs résultats aux examens d'entrée; ensuite, ils ont une plus forte tendance à y rester que des étudiants semblables qui ne suivent pas ces programmes; enfin, et c'est là un fait particulièrement intéressant, ils continuent souvent de fréquenter leur institution à des taux plus élevés que des étudiants mieux préparés qu'eux, qui ne participent pas à de tels programmes (Boylan, 1983). Ainsi, dans une recherche menée au New Jersey, 75% des étudiants des programmes développementaux étaient encore inscrits à l'institution quatre semestres après leur admission, alors que 52% de ceux qui n'en avaient pas eu besoin avaient laissé le collège sans terminer leurs études (Morante, 1986). Au dire de Boylan (1983), de toutes les mesures employées pour démontrer la contribution positive de l'éducation développementale, c'est probablement le taux de rétention qui est la plus significative.

Résultats scolaires. On s'attend habituellement à ce que les étudiants qui sont inscrits à un programme développemental augmentent leur moyenne générale, grâce à l'amélioration de leurs habiletés fondamentales. Pour vérifier si ces attentes sont fondées, il faut d'abord répondre à la question suivante: y a-t-il ou non une amélioration de ces habiletés? D'après une variété de mesures objectives, standardisées ou développées localement, elle se produit effectivement. C'est la tendance constante qui ressort d'un grand nombre de recherches (Bellucci, 1981;

Carter, 1976; Donovan, 1975; Sutherland et Sutherland, 1982; Whimbey, Boylan, et Burke, 1979; Supplementaty Education Program, 1982). Le changement le plus considérable est enregistré au niveau de la lecture, le second en rédaction, et l'autre en mathématiques (Boylan, 1983). On remarque également que les étudiants qui suivent les cours d'habiletés fondamentales des programmes développementaux présentent des gains plus importants dans ces domaines que des étudiants de niveau équivalent qui ne les suivent pas . En outre, dans certains cas, ils obtiennent des résultats plus élevés que des étudiants dont la préparation est meilleure, et qui, de ce fait, ne participent pas aux programmes développementaux (Boylan, 1983).

Qu'en est-il de la moyenne générale de ces étudiants, une fois leur participation aux programmes développementaux terminée? C'est un indice d'efficacité jugé comme primordial (Boylan, 1983; Roueche et al., 1984; Ross et Roe, 1986). Un nombre substantiel de données suggèrent que non seulement les étudiants de ces programmes ont tendance à obtenir un rendement scolaire plus satifaisant que ne l'auraient prédit les examens d'admission, mais qu'ils augmentent habituellement leurs résultats généraux (Boylan, 1979; Brown, 1975; Franco, 1975; Martin et Blanc, 1981; Peck et al.,1981; Roueche et Snow, 1977; Thompson, 1977). Les gains moyens varient de quelques points, exprimés en pourcentage, à un changement total de notes, passant par exemple de D à B (Boylan, 1983). Suite à une analyse de soixante études portant sur les programmes développementaux, Kulik, Kulik et Schwalb (1983) concluent que les étudiants de ces programmes ont des résultats légèrement plus élevés que ceux de groupes contrôles, quand ils s'inscrivent à des cours réguliers. Comme le fait pertinemment remarquer Boylan (1983), il est impossible de déclarer que les améliorations rapportées dans toutes les recherches sur le sujet dépendent uniquement de la participation aux programmes; cependant, elle y est reliée hors de tout doute, comme l'est d'ailleurs le taux de rétention.

Autre mesure d'impact. Parallèlement aux instruments déjà mentionnés, il en existe d'autres moyens de recueillir des données pour vérifier l'efficacité des programmes développementaux. Entre autres, les questionnaires d'attitudes envers les services en est un que recommande Maxwell(1979). Quoique la satisfaction des étudiants ne soit pas nécessairement reliée au succès au collège, il est raisonnable de penser qu'elle puisse indiquer jusqu'à quel point un programme fonctionne de façon satisfaisante (Roueche et al., 1984). En fait, la valeur d'un grand nombre de recherches des années 1970 était prioritairement fondée sur cette mesure; grâce à elle, on a pu attester que la participation aux programmes développementaux était utile et agréable (Broadbent, 1975; Donavan, 1975;

Kinnebrew, 1975; Rachavong, 1979). Actuellement encore, la plupart des étudiants sont satisfaits de la qualité des services, de l'aide du personnel, et de la contribution des programmes à leur succès scolaire (Noel et al., 1982; Boylan, 1983).

Caractéristiques des programmes efficaces.

Les programmes développementaux exemplaires sont ceux qui évaluent leurs interventions et ont ainsi la possibilité d'en faire apprécier leurs effets. En permettant aux étudiants sous-préparés d'améliorer leurs habiletés fondamentales, ils les encouragent à poursuivre plus longtemps leurs études. Comment expliquer que des institutions remportent beaucoup de succès avec leur programme, alors que d'autres n'atteignent pas les résultats escomptés? Selon plusieurs recherches, cette situation tient à des facteurs précis dont devraient s'inspirer les collèges et universités qui désirent aider leur clientèle sous-préparée.

Roueche et al.(1984) identifient six facteurs qui concourent à la réussite des programmes développementaux. Dans un premier temps, il faut que l'institution formule par écrit des politiques et des procédures concernant son engagement vis-à-vis l'aide aux étudiants à risque élevé. Puis elle doit ensuite définir leurs besoins et se fixer des objectifs pour y répondre. Ces informations en main, il lui faut en quatrième lieu organiser des programmes d'aide appropriés. De façon concomitante, elle doit également veiller à la formation et au perfectionnement des professeurs et des conseillers qui mettent les programmes en application, de même que planifier un processus d'évaluation des interventions utilisées.

Politiques et procédures. Les experts s'entendent sur l'importance de la première étape (Baker et Painter, 1983; Garner, 1980; Gruenberg, 1983; Richardson et al., 1983; Ross et Roe, 1986; Roueche, 1983b). Roueche (1977) écrit: "Il est crucial que le collège, le président, le doyen et le conseil d'administration reconnaissent la nécessité d'un tel programme [développemental]. Quelqu'un de l'organisation doit décider d'adopter un modèle qui permette aux étudiants de combler les déficiences qu'ils ont à leur entrée au collège. Ce ne peut être une opération à la légère. Cela exige que ce soit une priorité institutionnelle et que des dollars y soient injectés. Les professeurs peuvent rarement prendre ces décisions; il revient à la direction du collège de déterminer ce qui peut se faire et ce qui sera fait pour ces étudiants [sous- préparés]." En réalité, il arrive très souvent que les personnes intéressées au problème des étudiants à risque élevé se voient dans l'obligation de défendre la valeur d'un programme développemental devant les gestionnaires d'un collège ou d'une université (Smith, 1980). Brown (1980)

considère que les résultats aux tests d'admission, le rendement au cours secondaire, et le taux d'attrition suffisent habituellement pour les en convaincre. Cependant, certains trouvent parfois difficile de s'engager formellement dans un programme pour étudiants à faible rendement; cela peut projeter une image négative de leur clientèle, alors qu'ils désirent justement mettre l'accent sur sa qualité (Smith, 1980). Pourtant, il est impossible de fonctionner efficacement sans un solide support administratif. Ironiquement, l'absence d'un tel support de la part du président de l'institution et/ou de son administration, ainsi que des professeurs, est cité comme le problème rencontré le plus fréquemment par les directeurs des programmes développementaux (Noel et al., 1982).

Des politiques et procédures énonçant explicitement la mission du collège à l'égard des étudiants sous-préparés reflètent jusqu'à quel point l'institution est engagée dans cette cause (Roueche et al., 1984). Cet engagement doit se traduire par des décisions cohérentes concernant l'admission des étudiants, leur inscription et la fabrication de leur horaire; il doit également se manifester par la prestation de crédits pour les cours développementaux, ainsi que par l'allocation adéquate de ressources financières, matérielles, et humaines (Roueche et Snow, 1977). Sur ce dernier point, les programmes dont l'existence dépend de subventions provenant du gouvernement fédéral déclarent éprouver de grandes difficultés à rémunérer adéquatement leur personnel, ce qui entraîne le départ de nombreuses personnes qualifiées (Noel et al., 1982). Pour Richardson et al. (1983), une institution s'implique dans la mesure où elle répond sérieusement aux questions suivantes: est-ce qu'on s'assure de recruter des professeurs dont les compétences et les intérêts sont appropriés aux besoins des étudiants sous-préparés? L'horaire de ces professeurs est-il conçu en fonction des besoins qu'on a identifiés? Le nombre d'étudiants dans un groupe facilite-t-il l'individualisation de l'enseignement? Lane et Wilson(1983) en ajoutent d'autres, tout aussi importantes: le collège ou l'université accordent-ils une aide financière aux étudiants des programmes développementaux? Tentent-ils activement d'obtenir des fonds supplémentaires de la part d'organismes spéciaux? Ont-ils prévu des mécanismes pour gagner l'intérêt des membres de l'institution, ainsi que celui du public en général? Quels efforts consentent-ils pour faire connaître le succès des étudiants et des programmes développementaux?

Dans leur dernière enquête, Roueche et al. (1984) affirment que non seulement des politiques et procédures garantissent un soutien au programme, mais jouent également un rôle de protection pour les étudiants sous-préparés. Certains gestes à leur égard deviennent justifiés une fois pour toutes. Ainsi, on peut les encourager à ne s'inscrire qu'à un nombre raisonnable de cours, au lieu

de leur imposer la charge habituelle. C'est ce que font d'ailleurs les programmes qui sont efficaces (Ross et Roe, 1984), et c'est la recommandation qu'énonce spécifiquement l'Institut National de l'Education à propos des programmes développementaux (National Institute of Education, 1984). L'accès à des cours exigeant un niveau d'habiletés qu'ils ne possèdent pas peut aussi leur être interdit, ce qui a souvent pour effet de réduire le nombre élevé d'échecs dans ces cours. On peut en outre tenter auprès d'eux des interventions précoces, de façon à les aider au moment où ils sont les plus susceptibles d'éprouver des difficultés et d'abandonner (Boylan, 1983; Friedlander, 1984; Gruenberg, 1983).

Identification des besoins des étudiants. Une fois le support administratif acquis, les collèges et universités ont devant eux plusieurs tâches à remplir. La première, l'identification des besoins des étudiants n'est pas la moindre, mais c'est la meilleure stratégie pour implanter un programme développemental qui soit efficace (See, 1974) . Tenter de prendre quelque décision que ce soit sans préalablement franchir cette étape, institutionnalise l'inefficacité et légitimise l'impertinence des interventions, maintiennent Gill et Fruehling (1979). Walvekar (1981) déplore qu'on oublie fréquemment les besoins des étudiants et qu'on s'attarde plutôt à établir des plans d'intervention fondés sur les préférences administratives et personnelles des responsables de programmes. Elle propose que l'évaluation des besoins d'un apprenant couvre les domaines cognitif, affectif, personnel, et institutionnel, et qu'elle ait recours à différentes méthodologies, incluant des tests, des enquêtes, des observations, ainsi que des analyses des dossiers scolaires que possède l'institution. Pour sa part, Brown (1980) est catégorique: les longues et massives enquêtes sont à éviter à tout prix; il existe suffisamment d'informations pour déterminer autrement les besoins des étudiants. Le système de classement décrit dans les pages antérieures se révèle l'outil principal pour les détecter. Selon Ross et Roe (1986), les programmes qui réussissent le mieux à préparer les étudiants aux exigences du niveau collégial imposent leurs tests de classement à tous les nouveaux admis et en viennent ainsi à connaître leurs besoins.

Détermination d'objectifs précis. L'importance de fixer des objectifs très précis aux programmes développementaux est soulignée par tous ceux qui y sont impliqués. S'ils n'existent pas, expliquent-ils, il y a de fortes chances pour que les efforts les plus intenses, quelque louables qu'ils soient, ne provoquent aucun effet, perdus au milieu de demandes et d'attentes de toutes sortes (Noel et al.,, 1982). On a attribué la faiblesse des premiers programmes au fait, entre autres, que leurs visées n'aient pas été suffisamment bien établies (Newton, 1982). Les objectifs généraux qui sont cités les plus fréquemment par les directeurs des programmes

développementaux, tels que procurer de l'aide à l'apprentissage des habiletés fondamentales, ou permettre aux étudiants de réussir au collège (Noel et al., 1982) doivent être complétés par des objectifs beaucoup plus spécifiques, qui se prêtent davantage à la mesure. Il faut admettre cependant que ce n'est pas une tâche facile. Newton (1982) soutient que pour y parvenir, les collèges doivent demeurer très réalistes et se demander quelle amélioration ils peuvent espérer d'un programme qui tente de corriger des erreurs accumulées au fil des ans. Une fois de plus, il importe de poser des questions judicieuses. Quels changements spécifiques vont apparaître au niveau de la rétention et des résultats scolaires, par exemple? Qu'est-ce qui ne se produira pas? Quels étudiants vont être aidés? Quels liens vise-t-on à établir avec les autres programmes? (Barr, Keating, et al., 1985). Une fois délimités ces paramètres, les institutions sont davantage en mesure de formuler des demandes concernant l'espace, le matériel, l'équipement, ainsi que le personnel requis (Gourdine, 1975). Cette tâche fait partie des opérations de l'étape suivante, à savoir la mise sur pied du programme qui s'adaptera le plus adéquatement aux besoins de leurs étudiants.

Planification et mise sur pied du programme. Les données pertinentes à la planification d'un programme développemental peuvent être obtenues d'une variété de sources, à la fois formelles et informelles. Les concepteurs de tels programmes omettent fréquemment de consulter les articles de revues, les livres, les comptes rendus de recherches, de même que les rapports des autres institutions aux prises avec la même situation, et cela est regrettable (Barr et Keating, 1985). Il existe assurément des informations qu'il est possible de retracer et de réanalyser à la lumière des objectifs fixés pour les programmes. Il ne faut pas surtout pas sous-estimer les suggestions des étudiants, des professeurs, du personnel de son institution, non plus que les témoignages des collègues qui sont déjà impliqués dans l'aide à l'apprentissage.

Le recrutement du personnel appelé à travailler auprès des étudiants sous-préparés est un élément particulièrement crucial de la planification d'un programme développemental. En effet, de l'avis presque unanime des directeurs de tels programmes, le succès des interventions choisies dépend prioritairement du niveau d'engagement ainsi que des compétences des professeurs et professionnels qui en assurent les services (Gruenberg, 1983; Noel et al., 1982). Les qualités attendues des premiers fera l'objet d'un chapitre ultérieur. Un programme développemental qui se veut efficace inclut toujours des cours d'anglais, de lecture, de mathématiques, et d'habiletés à l'étude, mais en soi, ce support n'est pas suffisant; il faut également prévoir une structure de support affectif (Ross et Roe, 1986). Les étudiants sous-préparés doivent apprendre à se motiver, à

comprendre leurs forces et leurs faiblesses, à accroître leur confiance en leurs capacités, à changer des attitudes établies depuis longtemps, etc. On demande aux programmes développementaux de contribuer à l'amélioration de leur estime personnelle et de les aider à se diriger dans la vie (National Institute of Education, 1984). Rarement est-il possible de s'attarder à ces besoins à l'intérieur des cours reliés aux habiletés fondamentales. Ce sont les services de counseling qui peuvent assumer cette responsabilité. Cependant, quelles que soient la variété des cours offerts et l'étendue des activités visant les dimensions affectives et, quelle que soit la structure choisie pour dispenser ces services, ces facteurs resteront toujours d'une importance moindre que la qualité des rapports qu'entretient le personnel du programme avec chacun des étudiants (Noel et al., 1982). Comme les participants d'un programme développemental reçoivent beaucoup d'attention individuelle, il est possible que cette variable seule explique une grande partie du taux de rétention plus élevé chez eux (Boylan, 1983).

Parmi les personnes reliées étroitement à l'efficacité des programmes développementaux, le directeur joue un rôle considérable. La présence d'un individu qui assure à plein temps la coordination du programme est essentielle au bon fonctionnement des différents services. Maxwell (1979) souligne la nécessité de choisir quelqu'un de solide, bien informé des réalités sociales et politiques du monde de l'enseignement, qui sache identifier les sources d'influence dans l'institution, qui soit respecté par les professeurs et les étudiants, et qui soit sensible aux besoins des apprenants. Il doit en outre posséder des habiletés en administration et en gestion, ainsi qu'être capable de faire adopter le programme par la communauté collégiale. Dans une petite institution, le directeur est appelé à jouer plusieurs rôles; il peut enseigner, être consultant, faire de la recherche, former du personnel professionnel et paraprofessionnel, être spécialiste en relations publiques, conseiller, et parallèlement à toutes ces fonctions, administrateur. Dans les collèges qui disposent d'un personnel nombreux, des spécialistes peuvent être engagés et assumer quelques-unes de ces tâches.

Les décisions concernant le budget sont cruciales. Cependant, rares sont les informations publiées sur le sujet. Gourdine (1975) ne fournit que des suggestions très générales; Karwin (1973) estime le coût de l'équipement requis il y a quelque 15 ans. Pour sa part, Strada (1982), rapporte avoir soumis un budget de $500,000 pour implanter un programme d'habiletés fondamentales. Dans l'enquête plus récente de Noel et al. (1982), beaucoup de répondants ont choisi de ne pas divulguer leurs données. Le seul élément qu'il est possible de connaître, c'est une approximation du budget annuel total d'une certaine proportion des institutions: 75% des institutions subventionnées par le gouvernement fédéral rapportent

dépenser plus de $105,000. Noel et al. (1982) notent ne pas avoir compilé les informations concernant le salaire du personnel impliqué dans les programmes développementaux, un grand nombre d'entre eux étant dans l'impossibilité de distinguer leurs activités de celles, plus générales, du collège. Les programmes développementaux sont parfois critiqués en raison de l'utilisation de ressources qui pourraient être affectées à tous les étudiants. Comparativement à d'autres divisions d'un campus, il est permis de croire qu'un programme minutieusement planifié et bien géré est en réalité une opération relativement peu coûteuse (Boylan, 1983). En appliquant à deux reprises son modèle pour évaluer les coûts-bénéfices de tels programmes, Boylan (1978) a démontré que les sommes dépensées étaient largement compensées par les bénéfices qui sont enregistrés à court, à moyen, et à long terme. Il note cependant qu'il serait nécessaire de se pencher de facon plus approfondie sur les coûts réels de tout programme développemental; leur viabilité dépend fortement de cette activité (Boylan, 1983).

Formation continue des intervenants. Les programmes développementaux qui obtiennent du succès veillent à ce que les personnes qui y travaillent, que ce soit les professeurs, les professionnels, les tuteurs ou les directeurs, reçoivent une formation adéquate, adaptée aux besoins des étudiants sous-préparés. Une formation de base, il va sans dire, mais une formation continue également. Au Collège de Triton, par exemple, on planifie des sessions de formation à tous les semestres (Chand, 1985); au centre d'apprentissage de l'Université de Californie (Long Beach), les congrès font partie intégrale de la formation régulière du personnel (Christ, 1985). De façon générale, c'est dans cette optique que les institutions allouent du temps et des ressources financières à la poursuite d'activités professionnelles variées (Arndt, Morales, et Olgin, 1975). En ce qui concerne les professeurs, cette question sera traitée de façon plus élaborée au chapitre VIII.

Processus d'évaluation systématique. Enfin, les programmes développementaux efficaces mettent en branle un processus d'évaluation systématique dès les premiers moments de leur planification. Une telle entreprise est à ce point critique qu'on la considère comme la pierre angulaire de tout programme qui aspire au succès (Spann et Boylan, 1983). Comme le suggèrent Dempsey et Tomlinson (1980), les institutions qui veulent élargir leurs services aux étudiants sous-préparés ou qui veulent acquérir le support de la communauté collégiale ont tout intérêt à étudier les changements qu'entraîne leur programme. Des résultats encourageants rassurent non seulement les étudiants, mais le personnel qui y est affecté, le corps enseignant du collège, ainsi que son conseil d'administration (Stubbs, 1983). C'est agréable de savoir qu'on obtient les résultats

attendus, de commenter Roueche (1984), mais tout aussi important d'identifier ce qui ne fonctionne pas, de façon à pouvoir apporter des modifications au programme. Quoique durant la fin des années 1960 et le début des années 1970 les collèges communautaires aient souvent été critiqués pour omettre cette opération, il appert qu'ils sont plus actifs dans ce domaine depuis la dernière décennie; ils le sont du moins autant que les collèges et universités de quatre ans (Boylan, 1983). Avec Brown (1980), Roueche (1984) et Newton (1982), force est de constater que les conditions économiques actuelles obligent un nombre croissant d'institutions à convaincre du bien-fondé de leur programme soit l'état, soit le gouvernement fédéral, soit les organismes privés, et c'est par l'intermédiaire de recherches sur l'efficacité de leurs activités qu'ils peuvent y parvenir.

Le livre Assesment of Learning Assistance Services (Walvekar, 1981) est une source indéniable d'informations pour entreprendre adéquatement le processus d'évaluation revendiqué par de nombreux experts. Cependant, en se référant à la lecture des premières pages du présent chapitre, on aura déjà saisi quelques éléments qui y sont impliqués. Newton (1982) propose une évaluation qui comporte deux volets. Il faut d'une part s'assurer de recueillir les informations qui illustrent objectivement les effets du programme. Ainsi, doivent être notés le pourcentage d'étudiants qui obtiennent leur diplôme, les changements de résultats aux tests standardisés, la moyenne générale aux cours réguliers, les attitudes des étudiants, des professeurs et du personnel vis-à-vis le programme, l'effet des cours du programme sur les cours réguliers, le taux d'attrition des étudiants du programme comparé à celui des étudiants mieux préparés, l'impact du programme sur le collège comme institution, etc. D'autre part, il faut rassembler les données qui expliquent pourquoi, où, quand et comment ont été atteints ces résultats. Les facteurs scolaires (rendement au SAT ou aux tests de classement, notes au secondaire, utilisation de telle méthodologie, etc.) et les facteurs non scolaires (sexe, âge, concept de soi, motivation, présence aux cours, statut socio-économique, aspirations professionnelles, ressources financières, etc.) qui sont reliés au succès des étudiants sont à identifier. Il peut paraître irréaliste de chercher à répondre à toutes ces questions, mais Roueche et Snow (1977) maintiennent qu'un grand nombre de données sont déjà disponibles dans les dossiers des étudiants et qu'on ne les utilise malheureusement pas à leur pleine valeur. En terminant, il faut mentionner que les programmes développementaux qui accordent de l'importance à l'évaluation s'assurent d'une vaste diffusion de leur rapport (Roueche et Snow, 1977); auprès de chacune des instances du collège d'abord, mais à l'extérieur également, dans les autres institutions, et de façon générale auprès du plus grand nombre de personnes intéressées à l'apprentissage des étudiants sous-préparés.

L'urgence des programmes développementaux est reconnue, leur historique a été rappelé, leur situation actuelle, décrite; les stratégies pour identifier leur clientèle cible a été exposée, et l'efficacité des programmes démontrée. Il y a lieu maintenant de présenter de façon plus détaillée une des modalités sous laquelle peut apparaître un programme développemental: il s'agit du centre d'apprentissage. Dans un premier temps, celui-ci sera défini et ses services dépeints. Un point majeur portera sur la contribution des professeurs qui travaillent à ces centres. Il sera ensuite question des attributs de ces personnes et de leur formation. En dernier lieu, leur futur, ainsi que celui des programmes développementaux en général, sera abordé, de pair avec celui des centres d'apprentissage.

CHAPITRE VI:
LE CENTRE D'APPRENTISSAGE

Description.

Qu'est-ce qu'un centre d'apprentissage? Avant de répondre à cette question, il importe de souligner que non seulement les titres utilisés pour désigner ce type d'organisation sont variés (centre d'apprentissage des habiletés, centre d'habiletés fondamentales, centre d'aide à l'apprentissage, laboratoire d'apprentissage, ladoratoire d'apprentissage développemental, centre de services à l'apprentissage, centre de ressources en apprentissage, centre de développement académique, centre de support à l'étudiant, etc.) mais les descriptions qu'on en donne dans la littérature le sont également. Certaines sont très vagues; d'autres, beaucoup plus précises. Cependant, elles réfèrent toutes à un ensemble de services d'aide à l'apprentissage.

Un centre d'apprentissage, c'est une réponse aux besoins et aux demandes des nouveaux étudiants (Clymer, 1978; Park, 1976; Sullivan, 1978). C'est un mariage de l'enseignement et de la technologie (Kerstiens, 1971), un lieu où recevoir une formation qui n'est habituellement pas dispensée en classe (McPherson et al., 1976), où les étudiants peuvent trouver du personnel (professionnels ou tuteurs) et du matériel (plus ou moins sophistiqué) pour les aider à régler des problèmes spécifiques (The New England Association of Academic Support Personnel, 1977). Christ (1971) perçoit le centre d'aide à l'apprentissage comme un environnement qui permet aux étudiants d'être à l'aise et confiants pour apprendre; qui dispense des services de tutorat et de support à l'étude, ainsi que de références à d'autres services d'aide; c'est un milieu qui donne également la possibilité d'expérimenter des appareils, du matériel ou des programmes inédits. A ces éléments, Enright (1975) ajoute le rôle d'ombudsman sur le campus. Pour Peterson (1975), le centre est une fusion de quatre services: la bibliothèque, les activités d'apprentissage non traditionnelles (incluant le tutorat), les services audio-visuels, et le service d'aide à l'enseignement (pour développer des méthodologies, du matériel et des cours nouveaux). La description de Sullivan (1978) rejoint cette dernière, mais précise qu'un centre d'apprentissage peut comprendre seulement quelques-unes de ces composantes pour être reconnu comme tel.

La définition de See (1974) se veut extrêmement large: c'est un endroit où, par l'intermédiaire quelconque d'une personne, des étudiants ont accès à un ensemble d'outils pour apprendre. Pour Brown et Fusco (1972), c'est une occasion

de combattre le caractère impersonnel d'un campus. Roueche et Snow (1977) décrivent le centre d'apprentissage comme un support à l'enseignement, un milieu où se retrouvent combinées l'atmosphère d'une clinique médicale, celle d'un atelier de mécanique et celle d'un café. Crawford (1979) souligne également que c'est un lieu agréable à fréquenter, chaleureux, où les étudiants se sentent bienvenus. Pour le Comité sur les Centres d'apprentissage (1976), c'est un endroit bien spécifique où les étudiants peuvent se rendre ou être envoyés pour obtenir ce qui n'est ordinairement pas offert à l'intérieur des cours réguliers.

Raison d'être.

Pourquoi créer une structure particulière pour l'apprentissage alors que c'est présisément la mission de tout collège ou université? Maxwell (1979) explique ainsi cette situation paradoxale: les centres aident les étudiants à acquérir les habiletés fondamentales au delà du support que les professeurs peuvent fournir à l'intérieur de leurs cours et durant leurs heures de travail. Selon elle, ces structures ne seraient pas nécessaires s'il était possible pour les institutions de dispenser des cours à des groupes d'étudiants qui soient restreints et homogènes, donnés par des professeurs profondément dédiés à leur enseignement et renforcés pour cette action. Le système d'éducation étant autre, les centres d'apprentissage existent pour épauler les étudiants qui doivent s'adapter aux demandes et aux contraintes fixées par les professeurs et les administrateurs.

Clientèle.

Le présent rapport concerne les étudiants sous-préparés, mais il ne faudrait pas croire qu'ils soient les seuls à fréquenter les centres d'apprentissage. Christ (1980) insiste sur le fait que le centre de l'Université de Californie-Long Beach n'a pas été fondé en priorité pour les étudiants inadéquatement préparés, ceux admis en probation ou sous condition. L'étendue de ses services est telle qu'il vise toute la population du campus qui, un jour ou l'autre, se retrouve en situation d'apprentissage; il s'agit donc non seulement des étudiants, mais des professeurs, des professionnels, du personnel de soutien ou des administrateurs. De cette façon, on évite les stigmates souvent accolés aux programmes compensatoires. Le centre de cette université regroupe divers éléments sous un même toit: quatre laboratoires, un pour la lecture, un pour la rédaction, un pour les mathématiques, et un dernier pour la conversation en langues étrangères; un service pour les habiletés à l'étude, un autre pour la préparation aux examens; une section pour l'auto-apprentissage, une autre pour la formation du personnel; à ceci, s'ajoute un vaste local destiné au tutorat. Toutes les institutions ne combinent pas autant de

fonctions, mais la plupart veillent généralement à ce que leur centre n'entraîne pas de connotation péjorative, en mettant leurs services à la disposition de tous les étudiants, quel que soit leur niveau de préparation (Beal, 1980; Burnham, 1983; Guskin et Greenbaum, 1979; Noel et al., 1982; Walker, 1980). Entre ceux qui sont à risque élevé et ceux qui sont excessivement bien outillés, il en existe un bon nombre qui, sans éprouver de sérieuses difficultés, peuvent avoir besoin de l'aide d'un centre d'apprentissage pour surmonter un obstacle ou améliorer leurs habiletés (Garner, 1980; Gruenberg, 1983). Certains conçoivent des programmes spéciaux pour les étudiants qui font de la compétition sportive, pour ceux qui sont handicapés physiquement, pour ceux qui sont défavorisés sur le plan économique, pour ceux qui viennent de pays étrangers, pour ceux qui se préparent à passer des examens professionnels, pour les mères de famille qui retournent aux études, etc. D'après l'enquête de Noel et al. (1982), le nombre d'individus servis par année varie de 101 à 500 pour 59% des institutions d'enseignement supérieur et de 501 à 1,000 pour 18% d'entre elles; 18% d'entre elles également en reçoivent plus de 1,000 ; les collèges et universités qui servent au delà de 500 étudiants sont la plupart du temps subventionnés par le gouvernement fédéral.

Objectifs.

C'est manifestement toute la clientèle collégiale qu'on tente de rejoindre lorsqu'on formule les objectifs des centres d'apprentissage. Procurer du support académique dans les disciplines fondamentales et permettre de réussir au collège sont les deux objectifs généraux les plus fréquemment cités (Noel et al., 1982). Quand on existe pour aider les étudiants à devenir des apprenants plus indépendants, plus confiants en eux-mêmes et plus efficaces; quand on tente de les faire progresser sur le plan personnel et académique; quand on veut fournir un endroit où les professeurs puissent référer les étudiants qui ont de la difficulté à lire, à rédiger un texte ou à étudier, ou ceux qui désirent obtenir un diagnostic de leurs problèmes d'apprentissage, on exclut peu d'individus. Il en est de même pour les objectifs suivants, que Reed (1974) a relevés pour les programmes de tutorat, mais qui, de l'avis de Maxwell (1979), peuvent également s'appliquer aux centres d'apprentissage: procurer un support individualisé aux étudiants, les aider à développer leurs habiletés à l'étude, à améliorer leur image personnelle, à réduire leur peur des échecs, à augmenter leur rendement scolaire, ainsi qu'à terminer leur cours. Les deux derniers objectifs sont étroitement reliés. En effet, selon une enquête auprès de décrocheurs, obtenir de faibles résultats scolaires est une des principales raisons qui incitent un étudiant à laisser le collège, les autres étant des difficultés financières, des problèmes de motivation et une insatisfaction générale vis-à-vis l'institution (Pantage et Creedon, 1978). D'après Beal et Noel (1979), un

des moyens les plus efficaces dont disposent les collèges et universités pour influencer le taux de rétention est précisément d'offrir les services de support académique et de support affectif qu'on retrouve dans un centre d'apprentissage.

Mission académique.

Pour comprendre la nature des services d'un centre d'apprentissage, il est essentiel de connaître la mission académique qu'il s'est donnée. Celle-ci fait l'objet d'une controverse que résument Enright et Kerstiens (1980). Certains centres considèrent que les programmes et le modèle d'enseignement typique dans les collèges et universités (présentation magistrale en classe, utilisation d'un livre de base) vont, selon toute vraisemblance, continuer de prévaloir encore longtemps; étant donné qu'un nombre croissant d'étudiants ont besoin d'une formation de base pour réussir leur cours, leur rôle devrait être de les aider à s'adapter à la situation actuelle, en misant sur le développement des habiletés nécessaires à l'apprentissage qui a lieu en classe. D'autres estiment qu'un nombre élevé d'étudiants possèdent les aptitudes pour apprendre différemment, d'une manière non traditionnelle, et qu'il faut en tenir compte. Le développement technologique en éducation doit être mis à profit pour concevoir et/ou enrichir ce qui est conventionnellement présenté en classe. Selon eux, les programmes, leur mode d'application et l'environnement dans lesquels ils sont dispensés doivent changer pour s'adapter aux apprenants (Clark, 1980; Cross, 1979). Bien qu'un centre puisse favoriser davantage une de ces options, elles ne sont pas incompatibles. Idéalement, elles devraient être conciliées et les centres dispenser les deux types de services. D'après Enright et Kerstiens (1980), la question importante n'est pas de savoir si l'on doit se porter au secours des étudiants ou transformer l'enseignement: le personnel d'un centre d'apprentissage devrait concentrer ses énergies à l'amélioration des conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage, tout en tenant compte des ressources humaines et financières à sa disposition. Dans les faits, c'est d'ailleurs souvent ce qui se produit. Les contraintes budgétaires imposent des limites importantes aux modalités d'application des principes théoriques que les collèges ou universités ont endossés. Quelques centres ont pu bénéficier de circonstances économiques favorables pour démarrer leurs activités, mais la plupart des institutions se voient actuellement forcées de procéder à une réallocation des fonds qu'elles administrent pour créer un nouveau service dans leur centre ou parfois même maintenir ceux déjà établis.

Localisation et autorité administrative.

Dans la mesure du possible, les étudiants se rendent au centre même pour avoir accès aux multiples services. A l'occasion, d'autres locaux peuvent être utilisés mais on tend à regrouper physiquement les activités des différents programmes. Le centre d'apprentissage se situe habituellement au coeur de la vie étudiante, dans un endroit bien visible, que les étudiants sont susceptibles de fréquenter régulièrement. Certains occupent une section de la bibliothèque, d'autres sont greffés au département qui les a faits naître, ou font partie des services généraux de counseling. Ce qui importe, c'est que le centre d'apprentissage acquière une identité qui lui soit propre. Chand (1986) mentionne qu'au Collège de Triton, la reconnaissance du statut du centre s'est concrétisée par l'engagement d'un administrateur responsable de tous les éléments du programme développemental, c'est-à-dire des cours d'habiletés fondamentales, du centre d'apprentissage, ainsi que d'un service pour les mal-entendants et ceux qui souffrent de sérieux problèmes d'apprentissage. Idéalement, le centre doit relever de l'entité administrative qui lui assure le maximum de support tout en préservant l'autonomie du directeur (Maxwell, 1979). Le choix de la structure dépend des particularités de chaque institution, mais 52% des personnes qui dirigent des programmes dont l'organisation est centralisée dépendent des Services pédagogiques, 13 % des Services aux étudiants, 11% des Services de support à l'apprentissage, le reste, d'autres instances (Noel et al., 1982).

Approche individualisée.

Les moyens d'intervention dans un centre d'apprentissage sont multiples, mais l'approche individualisée, fondée sur les besoins particuliers de chacun, est la norme de tous les centres. Parfois, cela signifie inviter l'étudiant à utiliser le matériel divers que possède le centre: documents imprimés (questionnaires d'auto-évaluation, brochures sur les habiletés à l'étude, modules d'auto-apprentissage, livres, anciens examens, etc.), ou documents audio-visuels (rubans magnétoscopiques, films, cassettes, disques, etc.), ainsi que, de plus en plus fréquemment, des programmes d'auto-enseignement sur ordinateur. Parfois, il s'agit de lui permettre de rencontrer un professeur, d'assister à des mini-cours ou de travailler avec un tuteur et/ou un groupe d'étude. A d'autres moments encore, cela implique une entrevue avec un conseiller spécialisé en relation d'aide. En tout temps cependant, l'étudiant est reçu par une personne convaincue que, placé dans des conditions d'apprentissage appropriées, il est capable d'améliorer son rendement scolaire. Le chapitre suivant fournira des précisions quant aux différents types d'enseignement.

Composantes.

Règle générale, les intervenants qui viennent d'être mentionnés représentent les trois composantes les plus fréquentes d'un centre d'apprentissage. En effet, les services de tutorat par les pairs, les services de counseling et de psychologie, ainsi que les services de formation à l'étude et aux habiletés fondamentales travaillent en interaction pour maximiser les chances de succès des étudiants. On se rappelle que le premier moyen choisi par les collèges et universités pour aider les étudiants sous-préparés est la prestation de cours développementaux; en second lieu vient le tutorat, qu'on retrouve dans 79% des institutions (Noel et al., 1982). Le tutorat, c'est l'enseignement individualisé. Même dans des conditions idéales, soutient Maxwell (1979), les cours réguliers donnés en groupe doivent s'accompagner d'enseignement individualisé si l'on veut que tous les étudiants apprennent bien. Il est normal qu'à la suite d'un exposé en classe, quelques-uns d'entre eux aient besoin d'une aide intensive pour comprendre certains points; la plupart, même les plus brillants, ressentiront un jour ou l'autre la nécessité d'une explication individuelle. Les conditions pédagogiques actuelles se prêtant difficilement à cette demande (Ross et Roe, 1986) le tutorat peut s'avérer une voie de solution non seulement flexible, mais rentable économiquement (Deegan, Tillery, et al., 1985). En 1975, le Collège de Santa Barbara l'identifiait comme la clé du succès obtenu auprès de sa clientèle à faible rendement scolaire (Carman, cité dans Peterson, 1975); sept ans plus tard, 33% des institutions d'enseignement supérieur portaient le même jugement (Noel et al., 1982). Les centres d'apprentissage les plus développés recrutent et forment un grand nombre d'étudiants tuteurs, et ce, dans toutes les disciplines où la demande est formulée, et non seulement en lecture, en anglais ou en mathématiques. Ainsi, il est possible de recevoir une aide individualisée en biologie, chimie, comptabilité, langues secondes, histoire, physique, psychologie, etc.

Ni les cours développementaux, ni les sessions de tutorat, utilisées isolément ou en combinaison, ne répondent de façon adéquate au problème des étudiants sous-préparés. Les recherches démontrent que pour parvenir à provoquer des changements durables sur le plan cognitif, il faut également s'attaquer à l'aspect affectif de l'individu (Donovan, 1977; Roueche et Snow, 1977; Haughey, 1982; Jackson, 1979). Le rapport de l'Institut National de l'Education(1984) recommande que les cours s'accompagnent d'un ensemble de stratégies pour améliorer l'estime de soi des étudiants sous-préparés, leur identité personnelle et le sens qu'ils donnent à leur vie. C'est précisément le rôle qu'assument les professionnels de la consultation qui travaillent dans un centre d'apprentissage, qu'ils soient psychologues, conseillers d'orientation ou conseillers pédagogiques. Les outils

dont ils disposent pour évaluer la personnalité (tests, questionnaires, inventaires, etc.) permettent d'analyser plus précisément les besoins des étudiants en situation d'apprentissage. Pour les encourager à modifier certaines de leurs attitudes, ils recourent principalement à deux moyens d'intervention: les entrevues individuelles et les ateliers à l'intention de petits groupes. Les sujets abordés dans ces ateliers sont fort nombreux: choix d'une profession, stress, clarification des valeurs, habiletés interpersonnelles, formulation d'objectifs, prise de décision, motivation, concept de soi, etc. (Noel et al., 1982). Relié au concept de soi, le sentiment de contrôle personnel est particulièrement important chez les étudiants sous-préparés. Roueche et Mink (1976) ont démontré que ceux qui croient exercer un certain contrôle sur leur vie (lieu de contrôle interne) obtiennent un meilleur rendement scolaire que ceux qui perçoivent ne pas en avoir (lieu de contrôle externe). C'est pourquoi un bon nombre de programmes développementaux ajoutent délibérément aux cours sur les habiletés fondamentales des activités qui visent la modification de cet aspect de l'image de soi (Roueche et Snow, 1977).

Les professeurs représentent la troisième composante des centres d'apprentissage. On se rappelle que certains collèges et universités dispensent leurs cours d'habiletés fondamentales dans les départements réguliers, d'autres dans des départements spécialisés. Dans le premier cas, le personnel enseignant y travaille habituellement à temps plein; dans le second, il est soit à temps plein, soit à temps partiel, selon l'étendue de la clientèle servie; s'il est à temps partiel, il reste membre de son département régulier. Il existe aussi des institutions qui ont établi un centre d'apprentissage incluant des cours développementaux à l'intérieur de ses services aux étudiants sous-préparés. Les professeurs qui en sont chargés proviennent habituellement des disciplines fondamentales; si c'est leur unique tâche, ils continuent généralement d'appartenir à leur département; si, outre leur enseignement, ils remplissent les autres rôles qui seront décrits ci-après, ils doivent la plupart du temps le quitter, quoique quelques-uns choisissent d'y conserver un cours. Fait assuré, la majorité d'entre eux sont engagés à temps plein (Roueche et al., 1984), tel qu'on le recommande pour les agents de formation qui interviennent auprès des étudiants sous-préparés (Richardson et al., 1983). Enfin, il existe des collèges ou universités qui possèdent à la fois un département responsable de l'enseignement des habiletés fondamentales et un centre d'apprentissage; le rôle des professeurs engagés au centre exclut alors l'enseignement de ces habiletés, et subit plusieurs transformations. On aura compris que la contribution des professeurs dans un centre d'apprentissage peut être très variée. Le prochain chapitre présentera les multiples fonctions qu'ils peuvent y occuper: il sera suivi d'une description des caractéristiques principales de ces personnes, et de la formation sur laquelle reposent leurs interventions.

CHAPITRE VII:
LES FONCTIONS DES PROFESSEURS SPÉCIALISTES EN APPRENTISSAGE.

Le rôle que jouent les professeurs dans un centre d'apprentissage dépend grandement de la structure des programmes développementaux à travers l'institution. S'il n'y a aucun département responsable de l'enseignement des habiletés fondamentales à l'intérieur du collège ou de l'université, il y a de fortes chances que certains professeurs soient recrutés exclusivement pour assumer cette tâche à temps plein. Cependant, la plupart de ceux qui travaillent dans un centre d'apprentissage voient leurs fonctions se multiplier au point que leur titre de professeur se transforme en celui de spécialiste en aide à l'apprentissage. Pour le centre, ils représentent une composante quantitativement moins importante que les tuteurs étudiants, mais leur valeur est tout aussi incontestable. Il est difficile de décrire avec précision toutes leurs activités, tellement elles varient selon les besoins, les ressources et l'histoire de chaque institution, comme le suggère d'ailleurs Perterson (1975). Celles qui suivent ont été choisies pour leur représentativité.

Enseignement.

Cours réguliers. On peut regrouper sous le terme général d'enseignement une grande partie des opérations d'un centre d'apprentissage. Dans un tel environnement, plusieurs modalités d'enseignement sont possibles. Les professeurs donnent parfois des cours à un nombre d'étudiants suffisammment élevé pour constituer une classe, mais assez restreint pour que chacun reçoive l'attention nécessaire à un apprentissage adéquat. Cependant, le maximum atteint rarement plus de 30 étudiants; habituellement, il oscille entre 15 et 20. Cette limite à la grandeur de la classe est d'ailleurs essentielle au succès des programmes pour étudiants sous-préparés (Noel et al., 1982; Ross et Roe, 1986). Comme il a été mentionné antérieurement, les principaux cours qui sont offerts sont ceux de rédaction, de lecture, de mathématiques et d'habiletés à l'étude, lorsqu'ils ne sont pas dispensés par les départements réguliers ou les départements d'études développementales. Théoriquement, toutes les disciplines peuvent figurer au programme d'un centre d'apprentissage. Ainsi, des cours de physique, de chimie, d'histoire, de zoologie, de psychologie, de comptabilité ou de biologie comptent également parmi le répertoire proposé (Cooke, 1977; Maxwell, 1979).

Cours spéciaux. Quelquefois, les cours des centres d'apprentissage sont une section spéciale des cours réguliers. Ils visent les mêmes objectifs, ont le même contenu et procurent les mêmes crédits, mais leur matière est répartie sur un plus grand nombre d'heures (Cooke, 1977). Vingt-huit pour cent des institutions adoptent cette formule (Noel et al., 1982). Dans certaines disciplines, cela signifie seulement une heure supplémentaire par semaine (Crawford, 1979; Fadale La Verna, et Winter, 1985); dans d'autres, comme en mathématiques, par exemple, cela peut représenter jusqu'à quatre heures (Cooke, 1977). La clientèle des cours des centres d'apprentissage est constituée majoritairement d'étudiants qui sont inscrits à des programmes développementaux, mais on sait qu'elle inclut également ceux qui désirent simplement améliorer leurs habiletés (Devirian, Enright et Smith, 1975). Quant aux stratégies d'enseignement, elles sont très variées; voulant accroître l'intérêt de leurs étudiants et s'adapter aux différents styles d'apprentissage, les professeurs ne se confinent ni à des exposés magistraux ni à un genre d'exercices en particulier (Roueche, 1984). De façon générale cependant, ils ont recours à une approche critériée qui détermine objectivement ce qui doit être appris et qui permet de vérifier qu'un degré de compétence satisfaisant a été atteint (Anderson et al., 1985).

Cours auxiliaires. Les cours auxiliaires (adjunct) sont un troisième type d'enseignement dont peuvent être responsables les professeurs des centres d'apprentissage (Bergman, 1977; Carpenter et Jones, 1976; Friedlander, 1984 ; Elliot et Fairbanks, 1986; Enright, 1979; Granschow, 1980; Harding, 1981; Katz, 1983; Maxwell, 1979; Sanidad, Sanidad, et Spalding, 1986; Tomlinson et Greene, 1976; Tomlinson et Tomlinson, 1976). Dans plusieurs institutions, on a identifié certains cours qu'une forte proportion d'étudiants abandonnent ou pour lesquels ils n'obtiennent que de faibles résultats. A l'Université du Missouri par exemple, on a constaté que les cours de biologie, de physique, de chimie, ainsi que d'histoire et d'économique étaient à risque élevé, c'est-à-dire qu'au delà de 40% des étudiants qui les suivaient ne parvenaient pas à décrocher de meilleures notes que D, F, ou Abandon (Friedlander, 1984). Le programme de cours auxiliaires a non seulement permis de conserver un plus grand nombre de ces étudiants, mais d'améliorer leur rendement. En outre, l'opération s'est révélée financièrement rentable, car le coût par étudiant a été inférieur à celui qu'aurait impliqué le tutorat par les pairs.

En quoi consiste au juste ces cours auxiliaires? Il s'agit de cours de lecture, de rédaction et d'habiletés à l'étude, appliqués directement aux disciplines étudiées, adaptés au contenu et aux exigences de chacune. D'une durée générale de deux heures, une fois la semaine, ils requièrent un travail de collaboration entre le professeur d'un cours régulier et celui du centre d'apprentissage. Tomlinson et

Green (1976) estiment qu'il n'est pas absolument essentiel que ce dernier soit une spécialiste de la discipline visée, mais cela ajoute de la crédibilité au programme. C'est la progression du cours régulier qui détermine le choix des activités que met sur pied le professeur auxiliaire. Pour être assuré de la pertinence du moment où les présenter, il peut s'enquérir auprès du professeur régulier, ou mieux encore, assister à ses cours. Il est davantage en mesure d'aider les étudiants s'il choisit la seconde voie. En effet, il peut alors jouer le rôle de modèle et prendre des notes qui seront discutées en classe par la suite, ou suggérer comment lire tel chapitre, rédiger un rapport, poser des questions sur la matière, etc. Il peut même construire des simili-examens qu'il administre préalablement à ceux du cours régulier, les utilisant à la fois comme moyen de révision et comme occasion de s'exercer à vivre la situation d'examen. En réalité, est privilégiée toute stratégie qui met l'accent sur le processus d'apprentissage. Quoique la formule des cours auxiliaires se prête généralement bien aux sciences sociales, elle ne connait théoriquement aucune limite; ainsi, elle a été tentée avec succès pour l'histoire, la logique, la littérature, la civilisation américaine, la sociologie, le droit, l'économique, de même que pour la biologie, la chimie, la psychologie, la comptabilité et les mathématiques.

A l'Université de Californie (Riverside), les cours auxiliaires rejoignent un nombre beaucoup plus élevé d'étudiants que ne le font les sessions de tutorat individuel et/ou les cours réguliers de lecture et d'habiletés à l'étude (Tomlinson et Greene, 1976). Dans certaines institutions, dès qu'un étudiant s'inscrit à un cours régulier, il participe automatiquement au cours auxiliaire qui le complète et il obtient des crédits pour le travail fourni au centre d'apprentissage. Dans d'autres, seulement ceux qui sont faibles aux examens d'entrée ou incapables de conserver une moyenne générale satisfaisante sont obligés de suivre ces cours qui ne sont alors pas crédités. Enfin, il y a des collèges qui offrent ce type de programme sur une base volontaire, mais à l'intérieur d'ateliers plutôt que de cours; l'inscription à ces ateliers ne procure pas de crédits non plus.

En combinant l'apprentissage des habiletés fondamentales à un contenu de cours précis, les cours auxiliaires constituent un outil puissant pour tous les étudiants, qu'ils soient sous-préparés ou non. En effet, parce qu'ils sont adaptés aux exigences du cours auquel ils sont greffés, ils leur fournissent l'occasion d'améliorer rapidement leur rendement scolaire, ce que constatent d'ailleurs de façon presque immédiate les professeurs de l'enseignement régulier (Dempsey et Tomlinson, 1980). En guise d'exemple, les étudiants d'un cours de biologie qui ont pu profiter du cours auxiliaire d'une université ont en moyenne augmenté leurs résultats de 11%, comparés à ceux d'un groupe contrôle qui n'avaient pu s'inscrire, faute de disponibilité (Tomlinson et Green, 1976). Une autre

conséquence positive des cours auxiliaires est d'accroître la motivation des étudiants à acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage; le fait que les habiletés soient rapidement mises en pratique et touchent très clairement leurs intérêts explique probablement cette situation (Dempsey et Tomlinson, 1980). De toute évidence, ils représentent une solution intéressante au problème des cours généraux d'habiletés à l'étude, qui sont parfois critiqués pour leur absence de liens directs avec les autres disciplines et la difficulté de mettre en application les stratégies qu'on y présente (Maxwell, 1979).

Mini-cours. Il existe un quatrième programme qui s'adresse à des étudiants réunis en groupe et qui sert de support à l'enseignement régulier: ce sont les mini-cours (Brown et al., 1977; Johnson et Peterson, 1972; Maxwell, 1979). Contrairement aux cours précédents, ils sont de courte durée et leur fonctionnement est efficace lorsque le nombre d'étudiants se situe entre 8 et 12. Ils visent à faire disparaître une difficulté spécifique, partagée par quelques étudiants d'un même cours. Par exemple, si en anglais telle règle de grammaire n'est pas maîtrisée ou en mathématiques, telle loi concernant les exposants, ceux qui ont besoin de rattrapage rencontrent un professeur du centre d'apprentissage pour travailler de façon intensive sur ces sujets. Cela présuppose que le professeur de l'enseignement régulier a pu déterminer de façon très précise les lacunes à combler. Une telle intervention est avantageuse à plusieurs points de vue. Les étudiants directement concernés acquièrent les connaissances nécessaires pour continuer de suivre les cours auxquels ils sont inscrits; ceux qui les possèdent déjà n'ont pas à les attendre pour progresser, comme c'est souvent le cas lorsque les groupes sont très hétérogènes (Dempsey et Tomlinson, 1980). De plus, c'est une approche qui réduit les coûts qu'aurait entraînés une aide individuelle.

Les ateliers, qu'animent également les professeurs des centres d'apprentissage, peuvent être considérés comme une variété de mini-cours, même si leur clientèle dépasse parfois la norme fixée pour ces derniers. D'une durée approximative d'une heure, ou une heure et demie, ce sont des activités qui s'attaquent aux problèmes académiques les plus fréquents dans les collèges et universités. Le choix des sujets abordés est pratiquement illimité. Il dépend souvent des résultats d'enquêtes sur les besoins des étudiants ou des demandes formulées par les professeurs de l'enseignement régulier, qui voient ralentir le rythme de leurs cours à cause d'une lacune flagrante de certains étudiants. Quand les mini-cours portent sur les habiletés à l'étude, les professeurs des centres disposent de suffisamment d'information pour prendre l'initiative d'organiser des activités régulières sur l'écoute, la prise de notes, l'étude, les travaux longs, les examens, la lecture, ainsi que l'organisation du temps (Agopsowicz et Swinton,

1984; Spaulding, 1975). Parfois, ces ateliers traitent des habiletés générales d'étude, parfois ils sont centrés sur l'application des stratégies d'apprentissage à des matières spécifiques, les mathématiques et les sciences, par exemple (Jonhston, Riker, et Walker, 1982). Une telle approche constitue un atout pour ceux qui ne veulent pas s'inscrire à un cours d'une session sur les habiletés à l'étude, mais tiennent tout de même à corriger certaines de leurs déficiences (Dempsey et Tomlinson, 1980). Les ateliers se déroulent tantôt le jour, tantôt le soir, et parfois même la fin de semaine. Dans quelques institutions, les professeurs du centre d'apprentissage peuvent se rendre dans les classes régulières pour tenir ces ateliers, si on leur en fait la demande (Chand, 1986 ; Burns Reed, 1986). Fait assuré, où qu'ils soient, ils veillent à faire participer activement les étudiants au moyen de discussions, d'exercices pratiques, de démonstrations, etc., plutôt que par des exposés magistraux. Il est bon de noter que les ateliers mis sur pied par les centres d'apprentissage ne se limitent pas à l'aspect cognitif de l'apprentissage, mais portent également sur ses composantes affectives. Cependant, les principaux responsables de cette dimension ne sont pas les enseignants, mais les professionnels des services de counseling. Leurs ateliers visant à réduire le stress et l'anxiété à l'égard de certaines matières sont particulièrement appréciés.

Programmes individualisés. Outre l'enseignement à des groupes, qui est sans contredit le moyen le plus efficace pour rejoindre un grand nombre d'étudiants, les professeurs des centres d'apprentissage offrent également des programmes d'enseignement individualisé. Plusieurs auteurs affirment que cette approche convient bien aux étudiants sous-préparés, à la condition qu'ils sentent pouvoir compter sur le support constant d'un professeur (Roueche et Mink, 1982; Ross et Roe, 1986; Roueche et Snow, 1977; Roueche et Kirk, 1974). L'étudiant qui éprouve de sérieuses difficultés dans un domaine relié aux habiletés fondamentales est invité à s'inscrire à ce type de programme, qu'il pourra terminer avant la fin de la session, ou après, dépendamment de son rythme d'apprentissage. On l'associe à un professeur qui veille à lui fixer régulièrement des rencontres. C'est lui qui se charge d'évaluer les déficiences de l'étudiant et de lui suggérer les mesures correctives appropriées. Chaque leçon dure généralement une heure; l'étudiant consulte son professeur durant les quinze premières minutes et il passe le reste de la période à travailler au centre, de façon indépendante. Les tâches qui lui sont assignées sont présentées sous la forme d'étapes successives qui procurent suffisamment de défi pour entraîner un sens de l'accomplissement, tout en offrant une forte probabilité de succès. Le matériel d'apprentissage des centres s'inspire habituellement du concept d'apprentissage "mastery" (Bloom, 1971). Dans ce type d'apprentissage, l'apprenant est actif plutôt que passif; les objectifs d'apprentissage ainsi que les critères pour en évaluer

l'atteinte sont clairement définis; les unités d'apprentissage sont courtes et placées selon un ordre séquentiel; la rétroaction et l'évaluation sont très fréquentes et finalement, le rythme d'apprentissage est auto-déterminé (Roueche et Snow, 1977). Cross (1976) affirme qu'on n'en a pas suffisamment tiré profit avec les étudiants qui ont de faibles résultats scolaires. De telles ressources existent pratiquement dans chaque discipline, incluant la comptabilité, l'anthropologie, la psychologie, l'espagnol, etc. Il est démontré que ce matériel entraîne chez les étudiants une amélioration de leur rendement scolaire, un progrès au niveau de leur contrôle personnel, de leur besoin d'accomplissement, de leurs habiletés académiques, ainsi que de leur estime de soi. Ces avantages suffisent à justifier l'utilisation fréquente qu'en font les programmes développementaux (Roueche et Kirk, 1974).

Dans un programme individualisé, le rôle traditionnel du professeur subit des modifications. Il ne s'agit plus pour lui de transmettre des connaissances, mais de suggérer les activités qui en facilitent l'acquisition. Quand l'étudiant quitte le centre, il laisse au professeur son dossier, qui contient l'évaluation de ses difficultés, le plan de son cours, et les feuilles réponses qu'il a remplies, s'il a utilisé du matériel écrit; dans le cas où les centres ont adapté leurs programmes individualisés à l'ordinateur, c'est une disquette qu'il remet. Ces informations permettent au professeur d'examiner son travail et de planifier la leçon suivante avant qu'il ne revienne pour sa prochaîne rencontre. Si plusieurs étudiants se retrouvent au même niveau et fonctionnent au même rythme, le professeur peut les rencontrer simultanément en sous-groupes, mais la plupart des échanges se produisent entre deux personnes, l'apprenant et son "guide".

Programmes indépendants. Dans certains centres, il existe des programmes de formation qui se rapprochent beaucoup des précédents sans toutefois faire appel autant aux professeurs pour coordonner les activités de formation; ces programmes sont qualifiés d'indépendants. Comme leur nom l'indique, ils s'adressent à l'étudiant capable de progresser seul, sans la stimulation intellectuelle que procurent la situation de groupe et/ou le contact fréquent avec un professeur. L'étudiant se rend au centre pour utiliser par lui-même le matériel mis à sa disposition; il s'agit tantôt de documents écrits, tantôt de documents audio-visuels (diapositives, rubans magnétoscopiques, films) ou de programmes récents adaptés à l'ordinateur. Le professeur est sur place, mais pour servir de consultant occasionnel, pour dépanner l'étudiant au besoin; son intervention est beaucoup moins structurée que celle de l'enseignement individualisé.

Parmi les tâches habituelles reliées à l'enseignement dans un centre d'apprentissage, il en est une qui s'avère essentielle: c'est la constitution d'un dossier sur l'étudiant qui suit des cours générateurs de crédits. Ordinairement, les centres conservent pour chacun les résultats des examens de placement, une liste des travaux et du rendement dans tous les cours, l'horaire des rencontres avec les tuteurs et les professeurs, le relevé d'absences, les notes des examens périodiques et de l'examen final. D'autres y incluent en outre le nombre d'heures passées au centre et la fréquence de ses visites, qui sont deux variables contribuant de façon significative au succès de la clientèle à risque élevé (Abrams et Podojl, 1984; Boylan, 1983). Enfin, les centres d'apprentissage qui exigent de l'étudiant qu'il signe un contrat, soit avec un professeur, soit avec un tuteur, joignent une copie de ce document au dossier. Ainsi, au Collège Technique de New York, ce contrat contient les objectifs d'apprentissage et les stratégies choisies pour les atteindre; il stipule également des heures de rencontres où le professeur vérifie avec l'étudiant le progrès qui a été accompli (Winston et al., 1984). Au Collège Miami-Dade, c'est pour chacun des 45,000 étudiants réguliers que l'ordinateur enregistre des informations relatives à sa personne (âge, horaire, charge de cours, résultats d'examen, etc.) et à son évolution en classe. A sept occasions durant la session, tous les professeurs doivent indiquer au programme de "conseil et d'alerte académique" si leurs étudiants progressent de façon satisfaisante ou non, et s'ils sont asssidus; ce système permet d'intervenir rapidement si nécessaire (Cross, 1982-83b). Dans les centres d'apprentissage, d'autres informations, telles que le nombre de sessions requises pour obtenir le diplôme visé, les résultats des cours suivis dans les sessions postérieures à la fréquentation du centre, les mesures d'appréciation des services reçus, etc. figurent au dossier de l'étudiant. Les professeurs possèdent ainsi les éléments indispensables pour l'évaluation du programme.

Que les tâches d'enseignement décrites jusqu'à maintenant soient concues pour des grands ou des petits groupes, ou pour des étudiants rencontrés individuellement, il est facile de comprendre qu'elles occupent une majeure partie du temps des professeurs d'un centre d'apprentissage. Toutefois, elles ne correspondent pas à la totalité de leurs fonctions; avec le développement constant des programmes pour étudiants sous-préparés, d'autres sont venues s'additionner et ont contribué à faire de ces professeurs des spécialistes en apprentissage ou des conseillers en habiletés d'apprentissage. Il va sans dire que le portrait qui suit ne correspond pas à tous les professeurs de tous les centres d'apprentissage; certaines institutions, plus avantagées que d'autres sur le plan financier, choisissent parfois d'engager du personnel expressément pour remplir les fonctions qu'on attend normalement ailleurs des professeurs.

Participation au processus de classement des étudiants.

On se rappelle que l'identification des besoins des étudiants est une opération essentielle dans l'établissement des programmes développementaux (Baker et Painter, 1983). En effet, comment aider quelqu'un à acquérir de nouvelles habitudes, connaissances, habiletés, ou attitudes, sans connaître son niveau de base à l'entrée au collège? Crawford (1979) rapporte que chacun de leurs cours développementaux inclut d'abord un test diagnostique; les résultats sont ensuite expliqués personnellement à l'étudiant, de façon à ce qu'il sache où consacrer en priorité ses énergies. Dans les centres d'apprentissage les plus complexes, il existe une division responsable d'administrer les tests qui évaluent le rendement de l'étudiant et qui servent d'outils pour l'orienter dans le programme approprié à ses besoins. Smith (1980), du Collège Miami-Dade, affirme que ce service est une des solutions à envisager pour régler le grave problème de la rétention dans les institutions d'enseignement supérieur. Pour sa part, Wiener (1984-85) revendique la création de centres d'évaluation de l'apprentissage dans tous les collèges communautaires. Comment les professeurs peuvent-ils contribuer à cette évaluation? Leur intervention est possible à différents moments du processus.

Leur participation au développement de tests critériés, mesures de rendement qui doivent rendre compte des connaissances que l'étudiant possède on non, est fréquente. Les étapes générales que Smith (1982) rapporte jettent un éclairage sur les tâches qu'ils peuvent assumer en rapport avec ces tests. La première étape du développement consiste à identifier et à délimiter les domaines de connaissances visés. Dans un second temps, il faut établir des objectifs spécifiques d'apprentissage, en formulant en termes comportementaux les tâches que l'étudiant doit être capable d'accomplir pour atteindre les objectifs d'ensemble de chaque unité d'apprentissage. Puis, doivent être fixés des standards de compétence, fondés sur le niveau de maîtrise nécessaire pour apprendre les tâches plus difficiles qui suivent. Guidés par un spécialiste de la mesure, les professeurs d'un centre d'apprentissage peuvent très bien réaliser ces opérations; dans leur champ de spécialisation respectif, il va sans dire. Baker et Painter (1983) suggèrent d'analyser les programmes du secondaire pour recueillir les informations nécessaires à la production de mesures pertinentes; c'est une entreprise laborieuse, mais son importance est capitale. Roueche et Snow (1977) avancent même qu'elle doit précéder toute décision concernant le choix d'un programme à bâtir. Au moment de la rédaction des item, qui est la quatrième étape de la construction d'un test, il est préférable, selon Baker et Painter (1983), de recourir à des professionnels spécialisés en mesure et évaluation; on s'assure davantage ainsi de la validité et de la fidélité du test. Cependant, ils interviennent à

nouveau lors de l'administration des tests aux étudiants, de leur correction et de leur interprétation; c'est une des tâches régulières que nécessite leur travail.

En ce qui concerne la lecture, la rédaction, les mathématiques et les habiletés à l'étude, les professeurs des centres d'apprentissage disposent de nombreux tests ou questionnaires standardisés qui sont produits commercialement. Comme il a été mentionné précédemment, cela n'empêche pas certaines institutions de construire des "tests-maisons", qui correspondent davantage à leurs exigences particulières (Trillin et al., 1980). Smith (1982) maintient que pour la clientèle sous-préparée, le besoin de tests de rendement soigneusement planifiés, développés et éprouvés, est encore très fort. De façon générale, pour évaluer les facteurs reliés davantage à la personnalité de l'apprenant (motivation à l'accomplissement, lieu de contrôle, concept de soi, style d'apprentissage, etc.), les outils diagnostiques qui apparaissent sur le marché semblent satisfaisants. On sait qu'idéalement, les connaissances et les habiletés ne sont pas les seuls objets d'évaluation. Shaw (1980) mentionne qu'un processus de classement devrait impliquer une mesure de la motivation, une analyse des faiblesses potentiellement dangereuses, quoique remédiables, ainsi qu'une projection du rendement à partir de données d'étudiants ayant déjà présenté un profil semblable. Il ajoute que cela n'est sûrement pas possible pour tous les cours, mais pourrait être un service offert dans les disciplines les plus problèmatiques. Ici encore, cette tâche, qui relèverait en fait du secteur de la recherche, là où il existe, pourrait être attribuée aux professeurs.

Recherche.

La recherche est une autre fonction dans laquelle s'impliquent les professeurs des centres d'apprentissage. Elle comporte plusieurs volets. L'évaluation des programmes, autant formative que sommative, en est un. Le sujet a été abordé antérieurement, mais certaines remarques s'imposent. Pour se prêter à une évaluation, les objectifs des programmes doivent être formulés en termes objectifs. Souvent le concours des professeurs est requis pour cette étape. Il l'est également pour la cueillette d'un grand nombre de données, celles des cours par exemple. Les autres informations, telles que la fréquentation du centre, l'usage du matériel utilisé, l'appréciation des services, etc. sont habituellement recueillies par le personnel de soutien, au moyen d'un système informatisé, idéalement. Etant donné que les professeurs et les autres personnes qui travaillent au centre sont responsables de l'application des différents programmes, il est préférable qu'ils ne jouent pas le rôle d'évaluateurs. La meilleure façon de s'assurer d'une évaluation objective est sans aucun doute d'engager un "expert", c'est-à-dire un consultant

externe qui possède une compétence professionnelle dans ce domaine (Matthews et Mims, 1976; Maxwell, 1979). Cependant, seuls les grands centres d'apprentissage, qui bénéficient d'imposantes subventions du fédéral ou des entreprises privées, peuvent habituellement procéder ainsi; les centres d'envergure plus modeste ne possédant pas les fonds suffisants, ils recourent généralement à un membre du centre pour le faire (Matthews et Mims, 1976). Ils affectent tout de même une partie de leur budget à la consultation de spécialistes, de façon à surmonter les inconvénients que cette pratique entraîne. La formation des professeurs en matière de méthodologie et/ou d'analyses statistiques par exemple, est rarement adéquate pour leur permettre de mener seuls cette opération. Il faut reconnaître que cette tâche draine beaucoup de temps et d'énergies, et peut même s'avérer très lourde. Akst (1986) avoue que c'est un fardeau pour les programmes développementaux de mathématiques, car la majorité (91%) d'entre eux ne peuvent recruter d'évaluateur de l'extérieur; les effets positifs qu'elle a révélés semblent compenser pour le travail investi. Dans quelques institutions, là où existe un service de la recherche indépendant du centre d'apprentissage, c'est lui qui est chargé d'évaluer tous les services du collège ou de l'université, y inclus ceux des programmes développementaux.

Certains professeurs désirent connaître davantage les facteurs qui influencent le processus d'apprentissage. Trillin et al. (1980) rappellent à cet effet que la mission d'aider les étudiants ne se limite pas à maîtriser un contenu de cours; elle doit en outre viser à identifier comment se déroule l'apprentissage, quels sont les obstacles qui le gênent, les conditions qui le facilitent, etc. C'est précisément le type de recherche qui peut accroître l'efficacité de l'enseignement aux étudiants sous-préparés (Schroyer, 1982). Le centre d'apprentissage est tout désigné pour cela, ses programmes se prêtant aussi bien à des études de cas, des enquêtes, des études corrélationnelles, qu'à des études expérimentales ou quasi-expérimentales (Majer et Myers, 1981). Les objets d'étude sont pratiquement illimités; le rôle des attitudes et des émotions dans l'apprentissage (Maxwell, 1971), les caractéristiques psychologiques des étudiants sous-préparés (Cross, 1971), leur développement cognitif (Perry, 1968), leurs styles d'apprentissage (Canfield, 1976), l'influence de la motivation sur leur rendement (Dweck, 1986), ou l'importance des stratégies métacognitives sur l'apprentissage (Weinstein et Rogers, 1985) n'en représentent que quelques exemples. Les professeurs peuvent également comparer les effets de différents matériels d'apprentissage (écrit versus audio-visuel, par exemple), ou de modalités d'apprentissage (enseignement traditionnel versus enseignement par modules) ou encore ceux du nombre d'étudiants dans un groupe (restreint versus élevé). En fait, il faut tendre à recueillir toute information qui permette de comprendre davantage l'étudiant sous-préparé

(Boylan, 1983). Certains centres engagent du personnel expressément pour examiner la documentation reliée à ces divers thèmes et en extraire des idées qu'ils communiquent à tous les professeurs du collège (Gunselman, 1971). D'autres incluent dans leurs composantes un service à l'enseignement qui assume cette fonction, en plus d'organiser une variété d'activités de perfectionnement (Walker, 1980).

Production de matériel didactique.

La conception de tous les types de matériel didactique est un domaine auquel s'intéressent également les professeurs des centres d'apprentissage. Dans le mouvement des programmes développementaux, ils sont d'ailleurs reconnus pour avoir rapidement tiré profit de la technologie, spécialement celle qui se prête à l'enseignement individualisé. Ils collaborent tantôt à la production de films fixes ou de diapositives, tantôt à celle de rubans magnétoscopiques, de cassettes ou de programmes informatisés, et ce, pour des disciplines qui touchent aussi bien les habiletés fondamentales que les stratégies d'étude, la chimie, la biologie ou l'histoire. L'ordinateur est un instrument qui gagne de la popularité depuis quelques années; en effet, son usage est facile, ses programmes s'adaptent bien à différents niveaux d'habileté, et qui plus est, son rôle comme agent de motivation est très puissant chez les étudiants des centres d'apprentissage (Kindel, 1983). Toutefois, Dempsey et Tomlinson (1980) soulignent qu'avant d'y recourir de façon automatique, il faudra obtenir des données supplémentaires sur son efficacité, de même qu'explorer des voies de solution pour diminuer les coûts exorbitants de la fabrication des logiciels. Nul doute qu'une collaboration plus étroite entre les spécialistes en apprentissage deviendra indispensable pour éviter le dédoublement des différents matériels. Il serait parfois plus rentable d'utiliser ce que d'autres centres ont conçu et sont disposés à partager. Beaucoup de professeurs, qui jugent ce qui apparaît sur le marché, incomplet, inadéquat ou, plus fréquemment encore, inadapté à la clientèle sous-préparée, investissent une partie de leurs énergies à la rédaction de brochures diverses, de modules d'auto-apprentissage, ou de guides d'étude qui accompagnent les livres de base, sans que soient connues leurs occupations.

Relations avec les départements et rayonnement.

Entretenir des liens avec les autres divisions du collège ou de l'université, et mettre en oeuvre des activités de rayonnement sont des fonctions cruciales pour les spécialistes d'un centre d'apprentissage. Il importe qu'avant même que la mise en opération d'un programme d'aide quelconque, et pendant toute sa durée, les

professeurs maintiennent de façon permanente un contact étroit avec ceux de l'enseignement régulier. En réalité, sans le support des départements, les centres d'apprentissage ne peuvent intervenir efficacement, la plupart de leurs services et de leurs programmes étant reliés à leurs cours et aux travaux qui en découlent (Christ, 1980; Gruenberg, 1983; Maxwell, 1979; Shaw, 1980). C'est sur eux qu'ils comptent pour leur référer les étudiants sous-préparés, leur recommander des tuteurs, leur suggérer l'achat et l'utilisation de certains matériels d'apprentissage, leur fournir de la rétroaction sur leurs étudiants et sur leurs programmes; c'est encore sur eux qu'ils s'appuient pour dispenser certains cours, ou du moins collaborer à la préparation des cours auxiliaires. Si les départements le désirent, ils peuvent en retour servir de personnes ressources, tant pour le diagnostic de certaines habiletés, le choix de stratégies d'enseignement ou de moyens d'évaluation de l'apprentissage, que pour l'élaboration de plans de cours, ou de demandes de subventions reliées à des projets d'innovations pédagogiques (Christ, 1980; Dempsey et Tomlinson, 1980).

Pour parvenir à rejoindre les professeurs réguliers, la majorité des centres organisent des rencontres où ils expliquent leurs services, discutent les problèmes d'apprentissage des nouveaux étudiants, exposent des stratégies pour les réduire et enfin, présentent le matériel nouveau dans les disciplines touchées. Certains professeurs participent aux réunions des départements dans la même perspective. Il est permis de croire qu'avec le nombre croissant de professeurs engagés simultanément dans un département et au centre d'apprentissage, les barrières qui existent parfois entre les deux structures vont disparaître (Cooke, 1977; Lauridsen, 1980; Ross et Roe, 1986). Il faut que soit associé un visage à chaque programme du centre (O'Hear, 1980). Maxwell (1979), suivie en cela par O'Hear (1980) et Burns Reed (1986), considère qu'un excellent moyen d'entretenir avec le personnel enseignant des contacts moins officiels, mais tout aussi fructueux, est de se joindre à lui à l'heure des pauses ou du repas du midi. C'est souvent ainsi, à l'extérieur du contexte professionnel que la communication s'établit le plus facilement (Snoyer, 1984). O'Hear (1980) suggère d'encourager la participation des professeurs en créant des groupes d'intérêt particuliers, et en organisant des visites du centre; contrairement à Whyte (1985), qui affirme que les rapports directs avec les professeurs sont plus efficaces que l'écrit pour diffuser l'information relative aux centres d'apprentissage, il propose d'envoyer à chacun un rapport mensuel sur les programmes développementaux en cours.

Les activités de rayonnement que les professeurs des centres d'apprentissage organisent touchent en priorité les étudiants, s'adressent parfois également à tout le personnel de institution, et vont même jusqu'à s'étendre à la

communauté environnante. Pour les premiers, ils peuvent coordonner des sessions d'accueil et de familiarisation avec la vie du collège ou de l'université, former des groupes d'entraide pour l'étude et offrir des programmes de transition durant l'été (Collins, 1982; Noel et al., 1982). Pour les seconds, ils peuvent mettre sur pied des ateliers de perfectionnement (Christ, 1985), ou des cours de développement, selon les besoins qui sont exprimés. Ainsi, à l'Université Stanford, le centre d'apprentissage dispense des cours de rédaction, de lecture, de gestion du temps, et d'anglais comme langue seconde au personnel de l'institution qui en exprime le désir. Ces cours, d'une durée de huit semaines pour la plupart, incluent des exposés magistraux en classe ainsi que du tutorat individuel (Walker et Henderson, 1983). Enfin, quelques centres font connaître leurs services à l'extérieur de leur institution et s'assurent ainsi d'une source de revenus additionnelle (Byrd, 1983; Martin et Garland, 1983). A l'Université du Missouri-Kansas City par exemple, il existe une catégorie de programmes individuels et une autre destinée aux groupes (Martin et Garland, 1983). Le centre reçoit comme clients des employés du monde des affaires, qui veulent améliorer leurs habiletés de communication, des élèves du secondaire qui ont besoin d'aide dans diverses matières, et des étudiants qui désirent se préparer à passer les examens d'admission pour l'université ou certaines écoles professionnelles. En outre, durant l'été, des jeunes, économiquement défavorisés, fréquentent le centre grâce à des fonds spéciaux (Comprehensive Employment and Training Act); le contrat qu'ils passent avec la ville inclut, outre leur travail, cinq heures de cours d'habiletés fondamentales. Durant l'année scolaire, une autre clientèle se rend au centre pour participer à des expériences d'apprentissage supplémentaires; il s'agit cette fois de groupes d'élèves talentueux pour qui les écoles publiques de Kansas City ont développé un programme spécial.

Coordination administrative.

Enfin, les professeurs des centres d'apprentissage remplissent d'autres fonctions qui dépendent de la structure de l'organisation. Si, comme cela est très souvent le cas, elle comprend une composante reliée à chacune des disciplines fondamentales et à celle des habiletés à l'étude, c'est alors un professeur spécialisé qui assume la coordination de la composante, avec toutes les implications que cela comporte. Il doit la plupart du temps établir les politiques et les procédures concernant la composante du programme, planifier les activités de ce dernier, veiller à leur mise en oeuvre et à leur évaluation; il est en outre responsable de la sélection du personnel (professeurs et tuteurs), de sa formation et de sa supervision, ainsi que de l'administration du budget de la composante. Dans les centres qui ne reçoivent pas beaucoup d'étudiants, cela peut être assumé

par un professeur de l'enseignement régulier, qu'on dégage partiellement de sa tâche, alors que dans les centres plus complexes, il faut nécessairement recourir à une personne qui consacre toutes ses énergies à ce travail.

La description des fonctions qu'assument les professeurs dans un centre d'apprentissage révèle que sans eux, bien peu viables seraient les services aux étudiants sous-préparés. En réalité, leur rôle excède de beaucoup celui que peuvent jouer les professeurs des départements réguliers; c'est pourquoi ceux qui sont impliqués à temps plein dans les centres d'apprentissage sont plutôt considérés comme des professionnels, spécialistes ou conseillers en apprentissage. Il est irréaliste de croire qu'au moment où ils s'intègrent à l'organisation, les professeurs possèdent déjà les habiletés exigées pour assumer toutes ces charges avec un niveau de compétence élevé. Qui prétendrait pouvoir utiliser les modalités d'enseignement du centre, offrir des services de diagnostic et de classement, participer à l'évaluation des programmes; qui prétendrait pouvoir entreprendre des recherches relatives à l'apprentissage, concevoir différents types de matériel didactique, développer des stratégies pour rejoindre les membres de la communauté collégiale ou de l'extérieur, et administrer tout à la fois une composante des programmes? Le portait qui a été dressé se voulait le plus vaste possible; dans la réalité, il appert que certains professeurs se spécialisent dans une tâche en particulier, tout en collaborant à d'autres, si nécessaire. Fait assuré, ils sont tous actifs, flexibles, accessibles et innovateurs, tels que Peterson (1975) les décrit. Quelles autres caractéristiques leur reconnaît-on? Quelle formation ont-ils reçue? Ce sont précisément les sujets du chapitre qui suit.

CHAPITRE VIII:
LES CARACTERISTIQUES ET LA FORMATION DES SPÉCIALISTES EN APPRENTISSAGE

Caractéristiques.

La valeur d'un programme développemental repose avant tout sur son personnel (Noel et al., 1982). Les professeurs assurant la majeure partie des services d'aide aux étudiants sous-préparés, le rôle-clé qu'on leur attribue (Bogue, 1986; Crawford, 1979) n'est pas surprenant. Qui sont ces individus, quelles caractéristiques possèdent-ils pour qu'on les reconnaisse comme des spécialistes? Les directeurs des programmes développementaux qui remportent du succès soulignent la nécessité d'être très sélectif dans le processus de recrutement des professeurs (Burnham, 1983). Certains critères prédominent.

Intérêt. En premier lieu, il faut que la personne manifeste sincèrement de l'intérêt envers les problèmes d'apprentissage et les étudiants sous-préparés, et choisisse d'elle-même de s'impliquer à l'intérieur du programme (Roueche et Snow, 1977; Maxwell, 1979). Non seulement la plupart des professeurs actuels se sont portés volontaires, mais ils sont fiers de la fonction qu'ils ont choisie (Roueche et Kirk, 1974) et la considèrent comme un défi stimulant (Spann et Boylan, 1983). L'énorme erreur des premiers programmes développementaux d'envergure est à éviter à tout prix; on assignait alors aux professeurs qui possédaient le moins d'expérience et/ou étaient les derniers arrivés dans un département, la tâche d'enseigner à la "nouvelle" clientèle (Roueche et Kirk, 1974). Cette situation n'est d'ailleurs pas étrangère aux échecs que ces programmes ont subis.

Compétence. En second lieu, l'enseignant doit être reconnu comme compétent à plusieurs points de vue. Non seulement dans sa discipline, mais au niveau de la pédagogie, et particulièrement en ce qui a trait à la structuration des cours (Burnham, 1981; Ross et Roe, 1986). La plupart des professeurs qui travaillent dans les centres d'apprentissage ont un diplôme de maîtrise, quel que soit leur champ de spécialisation (Newton, 1982). Si leur enseignement est de qualité supérieure (Gruenberg, 1983), c'est que les programmes les plus reconnus avouent faire appel aux meilleurs professeurs de leur collège (Spann et Boylan, 1983). En effet, pour ajouter de la crédibilité aux services du centre d'apprentissage et pour assurer la qualité de l'enseignement qui s'y déroule, Cooke (1977) rapporte qu'on essaie délibérément de recruter ceux qui sont les plus appréciés de leur département. Ce sont généralement des personnes optimistes (Trillin et al., 1980),

qui manifestent une certaine rigueur académique (Gruenberg, 1983), font preuve d'une grande capacité d'écoute, donnent des explications claires et succintes, sont spécifiques dans leurs corrections de travaux, et stimulantes pour les étudiants (Moore, 1976). Dans une enquête menée auprès d'étudiants qui avaient participé à un programme développemental couronné de succès, on a constaté que 96% d'entre eux percevaient chez leurs professeurs des connaissances très vastes et des attributs fort nombreux (Roueche et Kirk, 1974).

Flexibilité et adaptabilité. L'enseignant qui veut répondre aux besoins individuels des étudiants sous-préparés doit démontrer une flexibilité et une adaptabilité à toute épreuve (Gruenberg, 1983; Miles, 1984). Déjà comme groupe, les spécialistes en éducation développementale ont su rapidement trouver des applications pédagogiques aux nouvelles technologies. De plus, ils détiennent actuellement le leadership du "mouvement cognitif" en éducation, c'est-à-dire la tendance à mettre davantage l'accent sur le processus d'apprentissage que sur le contenu d'un cours; ils envisagent ce dernier comme un moyen d'enseigner des stratégies pour penser et apprendre efficacement (Segal, 1985; McKeachie, 1985; Weinstein, 1982). L'enseignant qui intervient auprès d'un étudiant à risque élevé doit être capable d'utiliser un vaste répertoire de modes d'enseignement, de styles, d'habiletés, de méthodes, et de techniques (Newton, 1982). Par exemple, il doit essayer de choisir pour son étudiant la méthodologie qui, tout en étant la plus appropriée à son style cognitif, respecte son niveau de développement intellectuel et moral (Perry, 1968). Ainsi, certains étudiants ne fonctionnent pas bien, placés isolément comme dans certains laboratoires des centres d'apprentissage; toutefois, en compagnie d'une autre personne (en dyade, en petit groupe, ou avec un tuteur), ils apprendront la même matière plus facilement. Il est également démontré que les activités non structurées ne conviennent pas aux étudiants sous-préparés; ils doivent être étroitement supervisés jusqu'à ce qu'ils possèdent de bonnes habitudes de travail (Cooke, 1977).

Habiletés interpersonnelles. Au delà du désir de travailler avec les étudiants à risque élevé, au delà d'une solide formation académique, au delà de la capacité à s'ajuster à chacun, il est une aptitude d'une importance primordiale chez l'enseignant: c'est sa capacité à entrer facilement en contact avec les autres, à maintenir des liens étroits avec les étudiants (Smith, 1980). Cela n'est d'ailleurs pas une caractéristique qui lui est propre, car elle se retrouve de façon générale chez tout le personnel des centres d'apprentissage (Newton, 1982). Dans la sélection des tuteurs, entre autres, c'est un élément qui joue toujours un rôle important. Roueche et Snow (1977) rapportent que les programmes qui réussissent le mieux avec les étudiants sous-préparés fondent le choix de leurs

professeurs sur leurs "habiletés humaines" avant tout. Dans le même sens, les participants d'un programme développemental, à qui on a demandé d'identifier les facteurs qui ont contribué à leur succès au collège, citent l'intérêt que leurs professeurs leur manifestaient comme individu, la qualité et la chaleur des relations qu'ils établissaient avec eux, et leur détermination à créer une atmosphère personnelle, amicale, et non menaçante (Cook, 1977). Les directeurs des programmes développementaux qualifient de cruciale cette préoccupation pour l'apprenant comme individu (Burnham, 1983). Beal et Noel (1979) précisent que l'attitude d'attention du personnel enseignant est perçue comme un des principaux facteurs qui influencent le taux de rétention des étudiants.

La considération que manifeste le professeur à l'égard de ses étudiants sous-préparés rappelle celle d'un mentor. Ainsi il les encourage à se définir, à identifier leurs forces et leurs faiblesses, à exprimer leurs sentiments et émotions, à devenir indépendants; il leur donne des suggestions, fournit régulièrement de la rétroaction, se montre enthousiaste, écoute activement, etc. (Newton, 1982). Plusieurs recherches (Bloom, 1976; Rosenthal et Jackson, 1968) ont démontré la relation qui existe entre les attentes d'un enseignant et le rendement de ses étudiants. Pour être efficace auprès de la clientèle à risque élevé, il faut qu'il soit fermement convaincu de son potentiel et surtout, qu'il lui communique ses attentes positives (Ross et Roe, 1986). En lui fixant des objectifs réalistes et en renforçant chacune des étapes pour les atteindre, il lui donne l'occasion de goûter à des succès qui progressivement contribueront à l'amélioration de son rendement scolaire (Roueche et Kirk, 1974). On aura compris jusqu'à quel point la tâche du professeur d'un programme développemental est exigeante. Sur le plan physique et émotif, elle requiert en effet un niveau d'énergie très élevé (Burnham, 1983); en outre, elle nécessite un sens de l'engagement et du zèle très prononcé, se rapprochant presque du missionnariat, au dire de Miles (1984). Les directeurs des centres d'apprentissage n'hésitent pas à déclarer que leurs professeurs se consacrent énergiquement à la cause des étudiants sous-préparés et que cela constitue précisément un des éléments qui a un impact le plus fort sur leur rendement (Noel et al., 1982).

Ouverture au perfectionnement. Enfin, en plus d'être stimulante, accessible, visible et disponible tout à la fois (Moore, 1976), la personne recherchée pour travailler auprès des étudiants sous-préparés doit envisager de facon positive la poursuite de son développement professionnel. Habituellement, les demandes de sessions de formation proviennent des professeurs eux-mêmes qui, tout en ayant reçu une spécialisation poussée dans leur discipline, avouent être peu outillés pour faire face à une clientèle à risque élevé (Noe, 1986). Ces

sessions sont l'occasion de recevoir du support non seulement sur le plan pédagogique, mais sur le plan psychologique également. Selon Miles (1984), les éducateurs développementaux éprouvent un besoin intense de communiquer avec des individus qui partagent la même motivation, le même engagement et la même prise de risques. Dans leurs institutions, il semble que leurs approches, leurs principes et leurs priorités les éloignent de leurs anciens collègues de l'enseignement régulier. Pour un grand nombre de professeurs impliqués dans un centre d'apprentissage, le développement professionnel donne lieu à des apprentissages tout à fait nouveaux. Le domaine de l'évaluation de programmes, entre autres, ainsi que l'élaboration de matériel pour les étudiants sous-préparés en sont des exemples patents; rares en effet sont les intervenants qui jugent satisfaisante leur formation dès leur engagement dans un programme développemental. Il y a lieu de se demander comment, de façon plus précise, ils arrivent à posséder les compétences qu'on leur reconnaît.

Formation.

Absence de préparation spécifique. Les professeurs qui assurent une partie des multiples services offerts par les centres d'apprentissage proviennent de milieux très divers; prédominent ceux dont le champ officiel de spécialisation est la lecture, l'anglais, la psychologie ou l'éducation spécialisée (Boyle, 1980); le monde de l'enseignement élémentaire et secondaire, des mathématiques, de l'administration, du counseling, etc. sont également représentés (Miles, 1984). Dans certains centres, on fait appel à des professeurs de biologie, de physique, de chimie, d'histoire, de langues, ou de toute autre discipline, dépendamment des besoins des étudiants. La caractéristique que la plupart d'entre eux partagent, c'est de ne pas avoir de préparation spécifique pour travailler auprès des étudiants sous-préparés (Maxwell, 1979). Au moment où ils ont été engagés, pas un collège ou une université n'avaient de programme d'études graduées dans ce domaine. Depuis quelques années, il est possible de s'inscrire à une majeure en éducation développementale à l'Appalachian State University (Caroline du Nord) ou à Lehigh State University, à une maîtrise en administration des études développementales à Murray State University (Kentucky), ou même à un doctorat à Grambling State University (Louisiane) (Boylan, 1983).

Formation par l'expérience de travail. On peut se demander alors comment ces personnes sont devenues des professionnels, spécialisés en éducation développementale ou en apprentissage. C'est l'expérience directe auprès des étudiants sous-préparés qui a été leur maître et l'est encore partiellement aujourd'hui (Maxwell, 1979). Ils apprennent effectivement en

travaillant à leurs côtés, avouent la plupart. Gordon et Felipo (1983) rapportent que 75% des professeurs impliqués dans des programmes d'amélioration de la lecture ont l'impression que la formation sur le lieu de travail représente la modalité la plus importante pour leur emploi. Selon Walker (1980), dans les centres d'apprentissage cela constitue la norme plutôt que l'exception, malgré les graves inconvénients qu'on lui reconnaît. En effet, à ses yeux, ce type de formation est inefficace et lent; il implique des coûts élevés en temps et en énergies; de plus, il se produit souvent au détriment des étudiants qui ne reçoivent pas l'aide à laquelle ils ont droit. Nul ne conteste qu'il vaudrait mieux pour un professeur acquérir sa formation avant d'être engagé au seind'un programme développemental, qu'il se déroule dans un centre d'apprentissage ou ailleurs. Dans les circonstances actuelles cependant, il faut reconnaître que l'auto-formation est louable et nécessaire; d'ici quelques années, les nouveaux intervenants devraient posséder des connaissances de base plus complètes (Walker, 1980).

Nécessité d'une formation. Devant la nécessité d'accroître les services aux étudiants sous-préparés, plusieurs auteurs (Maxwell, 1979; Peterson, 1975; Roueche, 1977; Walker, 1980) soulignent l'urgence de ce besoin de formation, urgence que perçoivent les intervenants mêmes (Spann et Boylan, 1983). Walker (1980) propose un modèle élaboré qui comprend, outre des cours réguliers dans une discipline donnée, des cours de second cycle en pédagogie, en psychologie, en recherche et évaluation, ainsi qu'en gestion. De leur plein gré et souvent à leurs propres frais, un grand nombre de professeurs s'inscrivent à l'université pour suivre quelques cours dans ces champs de spécialisation, mais ils sont généralement insatisfaits, les contenus étant peu appliqués à leur clientèle particulière. Toutefois, s'ils ont quelques jours ou quelques semaines à leur disposition, ils peuvent découvrir des activités qui correspondent davantage à leurs attentes, parce qu'elles sont conçues à l'intention de ceux qui se spécialisent dans l'aide à l'apprentissage.

Programmes de formation. Christ et Coda-Messerle (1981) notent que les programmes de formation sont une réponse que choisissent un nombre croissant d'institutions qui sont préoccupées par l'efficacité. Deux programmes sont à leur disposition: l'un créé par le Centre d'Apprentissage de l'Université de Californie (Long Beach), l'autre par le Centre National pour l'Education Développementale (Boone, Caroline du Nord). Le premier est destiné aux directeurs et aux gens qui travaillent dans les centres d'apprentissage ou envisagent le faire éventuellement. Les participants, regroupés selon leurs besoins, contraintes et intérêts, s'engagent dans une variété d'activités (exposés, visites de centres, utilisation de différents outils d'apprentissage, jeux de rôle, discussions

avec des experts, ateliers d'information sur le matériel, les méthodologies, les expériences, et les recherches en cours, etc.); celles-ci s'échelonnent sur une semaine, durant l'été. S'ils le désirent, des crédits de formation peuvent leur être accordés; ils doivent alors soumettre un projet d'intervention relié aux opérations de leur centre. Il est bon de noter qu'un stage intensif semblable peut être organisé pour tout groupe qui en fait la demande, et ce, au moment de l'année qui lui convient le mieux.

Le second programme, quant à lui, vise les personnes qui ont une expérience d'au moins un an en éducation développementale, sans toutefois que ce soit nécessairement à l'intérieur d'un centre d'apprentissage. Les stagiaires séjournent un mois au centre pour y suivre des ateliers de travail axés sur quatre thèmes majeurs: l'enseignement individualisé, l'évaluation de programme, l'intervention en counseling et en pédagogie, et finalement la gestion de programmes. Leur formation se poursuit en quelque sorte durant l'année scolaire; supervisés alors par le personnel de l'Institut, ils appliquent un programme taillé selon les besoins de leur campus. Il semble qu'après un tel stage, le spécialiste en éducation développementale soit en mesure de s'adapter rapidement aux différents rôles à jouer dans un centre d'apprentissage, ce qui s'avère très rentable économiquement (Spann et Boylan; 1983).

Autres ressources.

Outre cette formation structurée, il existe d'autres ressources où les spécialistes en éducation développementale puisent leurs connaissances et développent leurs habiletés. Ce sont en majorité des activités organisées par le personnel même des centres d'apprentissage. Dès le début du mouvement d'aide envers les étudiants sous-préparés, les professeurs et les professionnels ont manifesté le désir de se regrouper pour obtenir le plus d'informations possible sur cette clientèle à risque élevé et développer les stratégies d'intervention les plus appropriées. La majorité des collèges et universités mettent sur pied des journées de perfectionnement incluant des activités telles que des visites de centres, des échanges de services comme consultants, des ateliers de travail, etc. (Gruenberg, 1983). Par exemple, à deux reprises durant l'année, le personnel du programme développemental de l'Université de la Nouvelle-Orléans se réserve à l'extérieur de l'institution une fin de semaine de"retraite" à cette intention (Shroyer, 1982). Boylan(1982) suggère une demi-journée d'arrêt par mois pour faire partager ses expériences et décider des connaissances à acquérir.

Un peu partout à travers le pays on organise des mini-congrès en collaboration avec les institutions d'une même région. Le contenu des journées et les modalités de participation évoluent selon les besoins des participants. Dans les ateliers par exemple, les caractéristiques psychologiques des étudiants sous-préparés, l'évolution de leur développement intellectuel, leur attitude face au milieu scolaire, leur style d'apprentissage, etc. sont des sujets qui intéressent toujours les nouveaux venus; dans les sessions pratiques, l'utilisation des outils diagnostiques et l'entraînement aux habiletés de counseling sont particulièrement appréciés (Winston et al., 1984). Cette familiarisation à la relation d'aide est très importante; il est en effet bien établi que les professeurs qui ont une formation dans ce domaine sont plus efficaces auprès de la clientèle à risque élevé que ceux qui n'en ont pas (Roueche et Snow, 1977). Selon Spann et Boylan (1983), tous ceux qui oeuvrent au sein de programmes développementaux devraient avoir y droit. De son côté, Materniak (1980) revendique à tout le moins qu'ils aient suffisamment de notions pour référer les étudiants aux personnes appropriées, si nécessaire.

Pour les spécialistes en éducation développementale, la communication avec les collègues de la discipline ne doit pas se limiter aux campus avoisinants; elle doit s'étendre non seulement à tous les centres d'apprentissage de l'état où est située leur institution, mais au pays entier (Miles, 1984). Pour réussir cela, ils joignent diverses associations régionales dont la "New York College Learning Skills Association" et la "Western College Reading and Learning Association" sont des exemples. Cette dernière se décrit comme un forum destiné à l'échange d'idées, de méthodes et d'information pour améliorer l'apprentissage étudiant et faciliter la croissance professionnelle de ses membres (WCRA, 1978). Ceux-ci se réunissent tantôt selon leur champ de spécialisation (habiletés à l'étude, lecture, rédaction, mathématiques, etc.), tantôt selon des intérêts plus généraux (stratégies de rétention des étudiants, emploi de l'ordinateur dans la gestion des programmes, évaluation des services, etc.). L'association à laquelle appartiennent sans doute la plupart des personnes qui travaillent auprès des étudiants sous-préparés est l'Association Nationale d'Education Développementale (NADE). Son congrès annuel est jugé comme une activité indispensable au développement professionnel (Christ, 1985). De l'avis de Spann et Boylan (1983), les collèges devraient favoriser ce mode de formation concentré plutôt que les cours traditionnels de l'université. Ses avantages pour les professeurs sont doubles: d'une part, ils peuvent mettre à jour leurs connaissances sur tout ce qui concerne l'aide aux étudiants sous-préparés (recherche, modes d'enseignement, techniques nouvelles, matériel récent, tests de classement, etc.); d'autre part, ils ont la possibilité de se créer un réseau de collègues qui partagent les mêmes intérêts et les mêmes préoccupations et de ce fait, peuvent s'entraider (Devirian Coda-

Messerle, 1980; Boylan, 1982). Miles (1984) souligne en outre qu'ils peuvent y saisir l'occasion d'acquérir une identité et une crédibilité assez fortes pour exercer comme groupe une influence sur les décisions administratives et politiques concernant l'aide à l'apprentissage. La National Association for Remedial and Developemental Studies in Postsecondary Education (NARDSPE) et la Commission XVI de l'American College Personnel Association (APGA) représentent deux autres organisations susceptibles d'intéresser les spécialistes en aide à l'apprentissage. Une liste exhaustive de toutes les associations et de leurs objectifs apparaît dans l'Encyclopedia of Associations.

Si travailler auprès de la clientèle à risque élevé, s'inscrire à des stages spécialisés dans l'aide à l'apprentissage, assister à des journées de développement professionnel, et prendre part aux congrès de différentes associations sont des activités hautement formatrices, elles ne suffisent pas à rendre compte de tous les moyens dont disposent les professeurs pour acquérir leur compétence. Impossible de se tenir à jour sans le support de l'information écrite. La lecture compte parmi les exigences du processus continu qu'est le développement professionnel (Boylan, 1982). C'est régulièrement qu'il faut passer en revue les bulletins de liaison des associations, ainsi que les périodiques et livres qui traitent de l'aide à l'apprentissage en général et des étudiants sous-préparés en particulier. Devirian Coda-Messerle (1980) mentionne entre autres comme essentielles la revue "Journal of Developmental Education", publiée par le Centre National pour l'Education Développementale, et la série de parutions trimestrielles "New Directions for College Learning Assistance" (Jossey-Bass), dont voici quelques titres: Examining the Scope of Learning Centers, Assessment of Learning Assistance Services, Improving Writing Skills, Improving Reading and Study Skills. La revue de la Western College Reading and Learning Association représente également une référence indispensable. Toute cette documentation devrait d'ailleurs être disponible dans les collèges et universités qui abritent des centres d'apprentissage ou qui possèdent des départements d'études développementales, de pair avec l'Index du Centre d'Information sur les Ressources en Education (ERIC) et celui du Current Index to Journals in Education" (CIJE) (Devirian Coda-Messerle, 1980)

Il est évident que même s'ils n'ont pas eu accès à une préparation formelle pour s'adresser aux étudiants sous-préparés, les professeurs des centres d'apprentissage ont développé des habiletés qu'ils continuent de perfectionner de diverses façons. Vont-ils poursuivre ces actions encore longtemps dans l'avenir ou se verront-ils dans l'obligation de mettre de côté leurs acquis, faute de clientèle? Quel futur entrevoit-on pour eux? Pour le mouvement de l'aide à l'apprentissage

dans les institutions d'enseignement supérieur? On peut se demander si l'excellence qu'on réclame universellement pour le système d'éducation va permettre de réaliser un souhait maintes fois exprimé, non seulement par les agents de formation variés mais par les législateurs également (Combs et Boylan, 1984). Le chapitre suivant examinera ces différents points. Il sera d'abord question de la situation des professeurs; ensuite des programmes développementaux, et finalement des centres d'apprentissage.

CHAPITRE IX:
LE FUTUR DU MOUVEMENT D'AIDE À L'APPRENTISSAGE.

Intervenants en éducation développementale.

Dans une communication donnée en 1976, lors d'un congrès de la Western College Reading Association, Heard (1976) suggérait que le personnel des centres d'apprentissage se définisse une identité professionnelle; jusque là, cela n'avait pu se faire, l'attention ayant porté davantage sur l'établissement des centres qui croissaient alors à un rythme accéléré. Le problème était de taille; six ans plus tard, Boylan (1982) réitère la demande; en 1987, au congrès annuel de l'association, devenue entre-temps la Western College Reading and Learning Association, Cohen (1987) à son tour insiste pour que les personnes impliquées dans les programmes développementaux acquièrent un statut professionnel. A ses yeux, les fonctions qu'ils occupent et l'expertise dont ils font preuve justifient amplement cette revendication.

Pour Devirian Coda-Messerle (1980), les spécialistes en aide à l'apprentissage sont à la fois des éducateurs et des professionnels. Comme éducateurs, ils veillent à ce que leurs étudiants réalisent leur potentiel et développent leur capacité d'apprentissage; comme professionnels, ils s'assurent non seulement d'acquérir des connaissances pour intervenir adéquatement, mais d'accroître l'étendue de ces connaissances. Les moyens auxquels ils ont recours pour obtenir leur formation, et pour la poursuivre, dénotent un solide engagement professionnel. Ce n'est cependant pas suffisant; ils doivent en outre contribuer à l'avancement de leur profession par des activités de recherche et des publications (Boylan, 1982; Devirian Coda-Messerle, 1980; Miles, 1984). Dans le domaine de l'évaluation des programmes entre autres, il existe dans les collèges et universités un grand nombre d'études qui sont menées sans que leurs résultats soient exploités de façon appropriée, faute de diffusion. Cohen (1987) estime urgent de changer cette situation et ce, pour deux raisons principales: d'une part, ils contribuent à l'amélioration des programmes pour les étudiants sous-préparés; d'autre part, ils représentent l'outil indispensable pour exercer une influence sur les décisions que prennent les administrateurs et les législateurs en matière d'éducation. Les spécialistes en éducation développementale ont tendance à être politiquement naïfs, et de ce fait, leur pouvoir est très faible quand sont déterminées les cibles des coupures budgétaires (Miles, 1984). En ce sens, la recherche peut sûrement augmenter leur crédibilité.

Obtenir le statut de professionnel implique pour les éducateurs développementaux la poursuite d'actions déjà entreprises dans certains collèges, mais qui devraient s'étendre à tous et se dérouler de façon plus systématique et plus rapide (Miles, 1984). Par exemple, il appartient aux personnes qui oeuvrent au sein des programmes pour étudiants sous-préparés d'établir les standards et limites qui permettront de juger des bonnes et des mauvaises pratiques, ainsi que des programmes et de leurs effets. Il leur faut également être disposées à défrayer le coût du professionnalisme, non seulement sur le plan financier (adhésion à diverses associations, participation à des congrès, abonnement à des revues spécialisées, etc.), mais sur le plan personnel, c'est-à -dire en termes de temps et d'énergies à y consacrer. Il importe en effet qu'elles ne limitent pas leur cause à leur propre programme et à leur propre institution; au contraire, elles doivent l'adapter à la dimension nationale du problème que constituent les étudiants à risque élevé. De plus, il est nécessaire qu'elles raffinent leurs habiletés, en fassent l'objet de publications, et les enseignent à d'autres collègues. Boylan (1982) admet que Martha Maxwell, Patricia Cross et John Roueche représentent des sources d'information très riches pour guider la pratique des intervenants en éducation développementale, mais il maintient que ce noyau devrait s'accroître. Selon Miles (1984), les professionnels qui oeuvrent auprès des étudiants sous-préparés pourraient profiter de l'expérience qu'ils ont pour établir leurs propres théories de l'enseignement et de l'apprentissage, et les transposer dans les salles de cours et les laboratoires. Sans de telles opérations, la profession d'éducateur développemental risque de rester à l'état de puissance, et le futur d'être tracé par des gens qui sont peu sensibilisés aux besoins d'une clientèle à risque élevé.

Programmes développementaux.

L'avenir de la profession est étroitement lié à l'étendue des programmes développementaux, qui à leur tour dépendent du nombre d'étudiants sous-préparés. A court terme, les services d'aide à l'apprentissage vont indubitablement augmenter (Miles, 1980), même si Combs (Combs et Boylan, 1984), du Département de l'Education, espère que dans les prochaines années, l'éducation développementale ne sera plus nécessaire au niveau post-secondaire. Confiante dans le succès des réformes proposées pour le système d'éducation au niveau primaire et secondaire (A Nation at Risk, 1983), elle croit que les futurs étudiants seront mieux préparés à relever les défis de l'enseignement supérieur sans avoir besoin de support complémentaire, que ce soit en anglais ou en mathématiques. A ses yeux, c'est bien antérieurement à l'entrée au collège que les déficiences dans les habiletés fondamentales doivent être comblées; la responsabilité de régler ce problème ne devrait pas relever des institutions postsecondaires. Elle est bien

consciente cependant que dans le monde de l'éducation, un certain laps de temps s'écoule entre le moment où des modifications sont instituées et leurs effets constatés. Le calcul des experts varie entre quelques années, une décennie, et même deux, avant que ne soit perçu un changement notable (McCabe, 1981; Roueche, 1983b; Roueche et al., 1984; Ross et Roe, 1986). D'ici là, l'éducation développementale continuera d'être une priorité pour la plupart des collèges (Crawford, 1979; Ross et Roe, 1986; Roueche et al.,1984). Au dire de Brier (1984), quoi qu'il advienne, elle restera sûrement partie intégrale de l'enseignement supérieur, comme elle l'est depuis l'inauguration des premiers collèges. A ce propos, Maxwell (1979) fait remarquer qu'il y a toujours eu des étudiants faibles qui éprouvaient plus de difficultés que les autres; il y en aura toujours qui se situeront dans le quart inférieur d'une classe et qui auront besoin de services spéciaux pour réussir. L'aide à l'apprentissage ne disparaîtra donc jamais complètement.

Choix qui s'offrent aux collèges. Ross et Roe (1986) rapportent les choix qui, pour plusieurs années encore, vont s'offrir aux institutions confrontées avec un nombre élevé d'étudiants sous-préparés. En premier lieu, elles peuvent décider de limiter les inscriptions à ceux qui possèdent une préparation adéquate. Selon ces auteurs, une telle politique aurait un impact négatif très grave sur les groupes minoritaires, sur les étudiants de niveau socio-économique défavorisé, sur ceux qui sont engagés activement dans le monde de la compétition sportive, ainsi que sur les adultes qui ont laissé le milieu scolaire depuis quelques années. De plus, comme par le passé, elle s'avérerait suicidaire pour bon nombre de collèges (Roueche, 1983b). En effet, comme le souligne Combs (Combs et Boylan, 1984), au moment où est prévue une réduction générale de la clientèle, les programmes développementaux constituent pour plusieurs un moyen d'assurer leur "bien-être" économique. Il y a tout lieu de croire que cette première option sera rejetée.

En second lieu, les collèges peuvent admettre les étudiants à risque élevé, et les éliminer par la suite, devant leur incapacité à réussir. Cette pratique serait cependant coûteuse, à la fois pour l'estime personnelle des étudiants, pour la situation financière des institutions, et pour la société tout entière, qui verrait disparaître une bonne partie de son potentiel (Ross et Roe, 1986). Elle a d'ailleurs été mise de côté très tôt dans l'histoire de l'enseignement supérieur. Une troisième voie se dessine depuis peu dans certains états et risque d'être appliquée sur une plus grande échelle dans les années à venir, même si elle est loin d'obtenir l'approbation de tous : il s'agit de limiter les programmes d'éducation développementale aux collèges communautaires seulement. Les législatures de l'Illinois, de la Floride, et de la Georgie ont en effet adopté des lois en ce sens. Selon Combs (Combs et Boylan, 1985), cela ne doit pas être perçu comme une

décision qui va à l'encontre de l'aide aux étudiants sous-préparés, mais plutôt comme un moyen d'économiser des sommes importantes, en répartissant les ressources de façon plus efficace. Là où prévaut cette politique, une fois leurs déficiences corrigées, les étudiants peuvent, s'ils le désirent, transférer dans des collèges qui offrent un cours de quatre ans ou dans des universités. Déjà on encourage ces derniers types d'institutions à diminuer progressivement leurs programmes aux étudiants sous-préparés (Combs et Boylan, 1985). Il va sans dire qu'une telle recommandation fait l'objet de vives critiques de la part des éducateurs qui entretiennent des visions plus réalistes de l'avenir et persistent à croire qu'il faudra encore longtemps admettre des étudiants sous-préparés et leur fournir le support adéquat pour combler leurs lacunes (Francis, 1987) En fait, c'est cette quatrième option, décrite partiellement dans le présent rapport, qui est sans aucun doute la voie adoptée actuellement par la majorité des collèges et universités; il est fort probable qu'elle se prolongera dans les années qui viennent. Les services continueront de se développer jusqu'à ce qu'ils ne soient plus requis ou qu'ils soient disponibles ailleurs. Miles (1984) laisse entrevoir la possibilité que les programmes développementaux deviennent un jour la responsabilité principale des entreprises privées, quand elles auront réalisé qu'elles peuvent en tirer un profit intéressant. Actuellement, il semble plus problable les institutions d'enseignement supérieur, guidées par un certain altruisme et un instinct de survie indéniable, maintiendront leurs services aux étudiants sous-préparés (Lauridsen, 1980).

Actions préventives. Même s'ils sont disposés à fournir de l'aide aux étudiants à risque élevé, les collèges et universités s'interrogent sur les actions préventives qu'ils peuvent mettre de l'avant pour diminuer le problème de la sous-préparation. Trow (1982-83) répond qu'une grande partie de ce qu'ils "devraient" faire est déjà amorcé. Un consensus remarquable existe parmi les institutions sur la nécessité de mieux faire connaître leurs attentes; aux élèves du secondaire certes, mais également à tous ceux qui influencent les décisions qui affectent leur degré de préparation quand ils s'intègrent au niveau collégial. De nombreux efforts de collaboration avec les écoles secondaires sont en effet observés depuis quelques années et on prédit qu'ils s'accroîtront considérablement (Deegan, Tillery, et al., 1985). Très souvent, les étudiants se perçoivent à tort adéquatement préparés; c'est le cas, par exemple, de la moitié de la clientèle susceptible de fréquenter le Collège Miami-Dade (Losak et al., 1982). Les exigences académiques des institutions d'enseignement supérieur n'étant pas toujours connues des principaux intéressés, cela peut expliquer en partie la sous-préparation des étudiants qui terminent leur cours secondaire. En Ohio, on a créé une Commission spéciale mandatée d'identifier diverses stratégies en vue de réduire le nombre d'étudiants

dans les cours développementaux du collégial; suite à ses recommandations, les collèges et universités ont, dans un premier temps, défini opérationnellement ce que constituait une préparation adéquate ; dans un second temps, ils ont mis sur pied un programme qui explique de façon très précise les préalables essentiels; la clientèle visée était non seulement les élèves du secondaire, (de la 7ième à la 12ième année), mais leurs parents et la communauté éducative en général. Depuis, on a enregistré un déclin dans le nombre d'étudiants sous-préparés qui proviennent des institutions concernées (Bandy, 1985). McCabe (1982-1983) supplie les écoles secondaires d'entretenir des attentes élevées chez leurs élèves et de décerner des diplômes significatifs, c'est-à-dire fondés sur la démonstration de compétences réelles.

Il existe d'autres exemples de programmes d'articulation avec le secondaire. Ainsi, à l'Université du Wyoming, le centre de counseling pédagogique a adressé à tous les élèves de la 7ième à la 12ième année, de même qu'à leurs parents, une lettre dans laquelle étaient décrits les différents types de préparation pour être en mesure de réussir à l'université (Winston et al., 1984). Une copie de la lettre a été envoyée à tous les directeurs d'école, les invitant à fournir leur collaboration. En outre, l'université a fait publier ce document dans tous les journaux de l'état. Le public a manifesté son appréciation par de nombreux appels téléphoniques à l'université, mais, effet plus remarquable encore, les écoles secondaires de l'état ont décidé d'améliorer leurs programmes de façon à répondre aux critères spécifiés par l'institution. McCurdy (1985) rapporte pour la Californie un plan d'intervention semblable, qui vise à accroître la préparation des éléves du secondaire. D'autres états, comme le Connecticut (Deegan et al.,1985) et la Caroline du Nord (Maeroff, 1983) ont adopté des programmes dans le même sens. La nécessité d'efforts concertés entre les différents niveaux du système d'éducation semble donc maintenant reconnue (Roueche et al., 1984).

Centres d'apprentissage.

Si le nombre d'étudiants à risque élevé venait à diminuer considérablement, quel rôle les centres d'apprentissage seraient-ils appelés à jouer? Lenning et Nayman (1980) répondent qu'il est difficile de prédire toutes leurs fonctions, mais ils affirment qu'ils occuperont une place vitale dans l'organisation d'une institution d'enseignement supérieur. Déjà, on l'a vu, ils constituent des unités de formation bien identifiées, leur existence est reconnue comme une règle plutôt qu'une exception (Enright et Kerstiens, 1980). Il faut s'attendre à ce que la plupart prennent une expansion qui est dès maintenant amorcée dans certains collèges. Au lieu de dispenser des programmes majoritairement développementaux, ils vont tenter de

multiplier les services qui visent plus directement toute la population étudiante. L'accent mis actuellement sur l'excellence en éducation fournira aux spécialistes en apprentissage l'occasion de travailler auprès d'étudiants qui sont bons, mais pourraient devenir meilleurs; l'image des programmes d'aide sera alors tout autre (Boylan, 1984). Comme Shaw (1980) le fait remarquer, les centres d'apprentissage possèdent le potentiel nécessaire pour s'intégrer à l'enseignement régulier. Ils peuvent en effet travailler en collaboration avec les professeurs pour évaluer les besoins des étudiants, faciliter leur développement à la fois affectif et cognitif, mettre à l'épreuve différentes innovations pédagogiques, de même qu'élaborer du nouveau matériel d'apprentissage. En outre, grâce à leur intérêt pour la recherche et l'évaluation, ils peuvent apporter une contribution inestimable aux divers programmes offerts à travers l'institution. Leur rôle restera donc important pour l'aide à l'apprentissage.

Il ne faut pas oublier que les centres d'apprentissage sont les mieux placés pour faire saisir l'importance des liens entre les facteurs environnementaux et le rendement des étudiants (Lenning et Nayman, 1980). Leur perspective écologique, qui met l'accent sur les processus d'interaction entre les caractéristiques de la clientèle et toutes les dimensions du milieu de vie collégial ou universitaire (personnes, cours, politiques, traditions, valeurs, attitudes, services, locaux disponibles, etc.) pourrait les amener à concevoir, de pair avec les professeurs et le personnel des institutions, un environnement plus propice à la croissance des étudiants. Nul doute que leur rôle de consultant auprès des décideurs sera des plus précieux. Lenning et Nayman (1980) sont persuadés qu'au fil des ans, d'autres fonctions, encore inexistantes pour le moment, vont s'ajouter à celles déjà mentionnées. Le concept des centres d'apprentissage est assez flexible pour permettre une adaptation constante de ses services.

Les changements démographiques qui affectent le monde de l'enseignement supérieur vont sûrement avoir un impact sur l'éducation développementale, et sur les centres d'apprentissage, par conséquent. La population d'étudiants d'âge collégial ou universitaire (18-24) va continuer de décliner jusqu'en 1989, moment où elle atteindra un plateau, puis elle reprendra sa chûte jusqu'en 1997 (Carnegie Council, 1980). La clientèle des programmes d'aide à l'apprentissage est donc appelée à changer: une forte proportion d'étudiants de 25 ans et plus aura accès à ses services et il est à prévoir que les collèges et universités vont capitaliser sur les nouvelles possibilités que lui offre cette clientèle (Boylan, 1984). En réponse aux demandes de plus en plus fortes pour l'éducation continue, les futurs centres d'apprentissage vont devenir, selon l'expression de Lenning et Nayman (1980), des courtiers, aussi bien que des sources de services. En l'an 2001, note

Champaigne (1980), ils vont servir d'intermédiaires entre les gens qui veulent atteindre certains objectifs spécifiques de formation et ceux qui leur permettront de les réaliser. Le monde de l'industrie et du commerce, par exemple, de même que celui des hôpitaux et des services sociaux, a commencé à exiger de ses employés une formation plus poussée en lecture, en écriture, en mathématiques de base, ainsi qu'en habiletés à penser; déjà il fait appel à l'expertise des centres d'apprentisssage pour le développement de ces habiletés (Gruenberg, 1983; Miles, 1984). Leur personnel peut en effet aider tout individu à déterminer ses besoins de formation, à identifier ses compétences et son style d'apprentissage; il est également en mesure de lui fournir des moyens de formation appropriés et d'évaluer l'impact de cette formation. Si jamais l'existence des centres d'apprentissage était menacée à très court terme, une telle expansion de ses services représenterait une voie de solution intéressante, car elle assure une entrée de fonds appréciable (Gruenberg, 1983).

Quoique la nécessité de services distincts pour les étudiants sous-préparés devrait idéalement disparaître, faute de clientèle, il semble qu'à court terme toutefois ce ne soit pas ce qu'on anticipe. Les éducateurs développementaux peuvent poursuivre leur travail et s'efforcer d'améliorer les programmes au moyen de toutes les occasions mises à leur disposition; leur support sera requis encore longtemps, si non toujours. Dans l'éventualité où les étudiants accédaient au collège ou à l'université avec une préparation adéquate, les services d'aide à l'apprentissage qui leur sont destinés subiraient sans doute des transformations, mais tout laisse croire qu'ils ne seraient pas pris au dépourvu; au contraire, le potentiel qu'on leur reconnait les placerait dans une situation privilégiée pour répondre à de nouveaux besoins.

CHAPITRE X:
LA SIGNIFICATION DE L'EXPÉRIENCE AMÉRICAINE POUR LE RÉSEAU COLLÉGIAL QUEBÉCOIS.

Depuis que les universités et collèges américains sont confrontés à un nombre croissant d'étudiants qui ne possèdent pas la préparation requise pour bénéficier des cours qu'ils reçoivent, une variété de programmes ont été mis sur pied à leur intention. Certains s'avèrent plus efficaces que d'autres; toutefois, aucun ne peut être effectivement considéré comme une solution définitive au problème de la sous-préparation. Les services offerts à la clientèle à risque élevé se sont améliorés grandement, mais la mission des institutions d'enseignement supérieur à son égard n'est pas terminée pour autant; il y a tout lieu de croire qu'elle se poursuivra encore plusieurs années. Est-ce à dire que l'expérience américaine ne peut avoir de valeur pour nous, du Québec? Au contraire, les connaissances et les habiletés acquises au fil des ans par nos voisins du Sud peuvent se révéler très précieuses. Quelques principes, délibérément généraux, émergent du portrait-synthèse qui a été brossé dans les pages précédentes.

Situation québécoise.

N'est-il pas possible d'établir un parallèle entre la la réalité à laquelle doivent faire face les cégeps, et celle qui caractérise le milieu de l'enseignement aux Etats-Unis? Jusqu'à quel point précisément, les recherches actuelles ne peuvent le déterminer, mais selon la Commission des Affaires pédagogiques (1985), le vécu des collèges démontre que le phénomène des étudiants en difficulté d'apprentissage est important. Les colloques de l'Association de pédagogie collégiale (1984, 1985) abondent dans le même sens; ils mettent en évidence le fait que les étudiants de cégep, quoique dotés d'un bon potentiel intellectuel, accusent de graves lacunes au niveau de leurs connaissances et de leurs habiletés fondamentales. Les raisons qui expliquent cela sont fort complexes et doivent constituer l'objet de réflexions approfondies; de façon concomitante cependant, des actions doivent être entreprises pour trouver des solutions au problème auquel se heurtent quotidiennement les enseignants québécois. Si les liens qui existent dans les institutions américaines entre le niveau de préparation des étudiants et leur taux d'attrition se retrouvent chez nous avec autant d'acuité, il y a lieu d'intervenir, et ce, dans les plus brefs délais. Même moins critique, notre situation peut nécessiter l'adoption de politiques concernant la clientèle sous-préparée.

Les données objectives qui permettraient d'initier une démarche de réflexion en ce sens se trouvent fort probablement dans les dossiers de chacun des collèges du réseau; il suffirait de les exploiter à leur pleine mesure. Quelle est la proportion réelle d'étudiants qui échouent ou abandonnent leurs cours? Combien de cours sont ainsi visés? Quels sont les cours à risque élevé? Quels sont les étudiants à risque élevé? A quel moment les demandes d'abandon sont-elles les plus fortes? Quelques collèges ont déjà en main les réponses à ces premières questions; il serait bon que tous les cégeps les retracent, de façon à dresser un tableau qui soit le plus complet possible. Dans un premier temps donc, des études sont essentielles afin de déterminer systématiquement la gravité du problème. Par la suite, les recherches que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, le Conseil des collèges, et certains cégeps entendent mener sur les causes des abandons fourniront sans doute des informations qui permettront de mettre en oeuvre les programmes d'action appropriés. Cependant, des éléments de solution ont déjà été éprouvés ailleurs et sont dès maintenant disponibles dans les conclusions de centaines de recherches portant sur le sujet; s'en inspirer ne pourrait qu'être avantageux.

Considérations financières.

A la suite de plusieurs enquêtes approfondies sur les programmes développementaux des Etats-Unis, l'existence de caractéristiques propres à ceux qui sont les plus efficaces a été démontrée. Pourquoi ne pas tenter de les adopter, et vérifier si leurs effets seront aussi bénéfiques dans les cégeps que dans les universités et collèges américains? C'est la clientèle à risque élevé qui profitera des gains ainsi enregistrés au niveau du temps et des énergies. Pour le moment, il ne s'agit nullement de créer un champ d'intervention aussi vaste que celui de l'éducation développementale, mais de reproduire les conditions qui assurent aux programmes leur valeur, tout en respectant le cadre du système éducatif québecois. Il va de soi qu'avant d'appliquer un programme particulier à la grandeur de la province, quelques collèges pourraient jouer le rôle de cégeps-pilotes; de leur expérience seraient retenus les éléments les plus saillants. Il y a de fortes chances qu'ils se rapprochent étroitement de ceux qui ont été exposés dans le présent rapport, et que nous rappellerons en mentionnant leurs implications financières.

Classement des étudiants. Un programme efficace repose avant tout sur un support administratif qui soit actif, ferme et concret. Cela signifie entre autres que le collège prendra l'initiative de préciser les objectifs du programme et veillera à fournir les ressources qui en découlent. Les opérations reliées au classement des

étudiants sont susceptibles d'entraîner des coûts substantiels. Le ministère pourrait assumer la responsabilité d'examiner les tests qui existent en français sur le marché et de recommander les plus appropriés pour évaluer la compétence des étudiants dans le domaine du français et des mathématiques. Certains outils sont présentement utilisés par quelques cégeps en ce sens. Sont-ils satisfaisants, ou faudrait-il développer des tests de rendement critériés? Quelles sont les autres disciplines pour lesquelles les connaissances et les habiletés des étudiants devraient être identifiées? Quelles personnes à l'intérieur des cégeps seraient intéressées à se pencher sur ces questions? Sur l'organisation qu'implique l'administration de telles mesures? Sur les coûts engendrés?

Evaluation des services. L'évaluation des services est un autre domaine qui, il faut bien le reconnaître, risque d'entraîner des frais assez élevés. Son bien-fondé cependant ne peut être remis en question, particulièrement en cette époque où domine le souci d'efficacité; c'est sur elle que sont fondées les prises de décision concernant l'amélioration des programmes. Gérer, c'est évaluer, rappelle Christ (1978). Selon Roueche(1984), certaines institutions négligent l'évaluation de leur programme de peur d'aboutir à des conclusions qui les décevraient. Le processus d'évaluation doit débuter dès la planification des programmes; cela suppose qu'un budget est prévu, non seulement pour la cueillette régulière des données, mais également pour leur analyse et la diffusion des résultats à l'intérieur, comme à l'extérieur du milieu. Des collèges américains ont mis sur pied un système informatisé qui facilite certaines de ces étapes, et sont disposés à le présenter à ceux qui seraient intéressés à tirer profit de leur expérience.

Formation et perfectionnement. Le support requis pour fournir une aide adéquate aux étudiants sous-préparés doit également se refléter dans l'attribution d'un montant consacré aux dépenses reliées à la formation et au perfectionnement des différents intervenants. Maxwell (1979) rapporte que des experts suggèrent de réserver 20% du budget à cet effet. Aux Etats-Unis, on revendique continuellement des fonds pour avoir accès à des programmes de développement professionnel. Il est permis de croire qu'à l'instar de la majorité des professeurs américains qui travaillent auprès d'une clientèle à risque élevé, les professeurs québécois vont ressentir le besoin, non seulement de se créer un réseau d'entraide, mais de se nourrir des connaissances et habiletés de ceux qui sont plus expérimentés qu'eux; la participation à des congrès s'avère le moyen par excellence pour y parvenir. Il est rare que les coûts pour de telles activités soient peu élevés, mais, comme il a été mentionné antérieurement, ils sont rapidement compensés par la rentabilité à laquelle ils donnent lieu.

Démarches impliquées. Le support financier revêt une importance capitale pour les programmes qui veulent réussir à aider les étudiants sous-préparés. Les exemples qui ont été donnés sont loin d'épuiser la liste des investissements nécessaires. Cependant, d'autres actions sont également impliquées dans la mise en opération d'un programme qui caractérise un centre d'apprentissage. Ainsi, certains services sont appelés à être créés ou restructurés, selon le cas. Doit être formée une entité regroupant idéalement les composantes de tutorat par les pairs, de counseling par des professionnels de la consultation, et d'enseignement par des professeurs intéressés à travailler dans un tel contexte. En outre, d'autres services reliés à l'apprentissage, tels ceux de la recherche et de l'enseignement, peuvent venir se greffer aux composantes de base; leur influence sur l'image de la nouvelle structure sont à rechercher activement. En effet, on perçoit alors plus clairement que l'apprentissage est une préoccupation générale de toute l'institution.

Comme il a été exposé dans les pages précédentes, le rôle des professeurs dans un centre d'apprentissage ne se limite pas à l'enseignement; si cette seule fonction semble ici mise en évidence, c'est qu'elle touche un plus grand nombre de personnes que les spécialistes en apprentissage dont les fonctions ont été décrites dans le présent rapport. On aurait tort de croire qu'une forte majorité des professeurs qui interviennent auprès de la clientèle à risque élevé deviendront des spécialistes en apprentissage, du moins au sens entendu dans le texte. Quoiqu'il en soit, que ce soit pour les professeurs chargés exclusivement des cours d'habiletés fondamentales, ou pour ceux qui y ajoutent d'autres fonctions, des modifications importantes sont à prévoir au niveau de leurs conditions de travail. En effet, pour les premiers, il y a lieu d'entreprendre des démarches qui permettent de rendre leur tâche équivalente à celle des enseignants réguliers; à titre d'exemple, Whyte (1985) suggère que pour un cours relié aux habiletés fondamentales, le nombre maximum d'étudiants soit de 25, et même 10, s'il s'agit de personnes qui éprouvent de graves difficultés. Le calcul de la charge d'un enseignant, tel qu'il se fait actuellement, ne tiendrait pas compte de ce facteur vital dans un programme pour étudiants sous-préparés. Quant aux seconds, il faudra reconnaître que leurs multiples fonctions justifient le statut de professionnel, avec toutes les conséquences qui en découlent. Sans de tels changements, il est peu probable de recruter suffisamment de personnes intéressées à s'attaquer au problème de la sous-préparation. D'ailleurs, rares sont les universités et collèges américains qui n'ont pas dû procéder à une réallocation des ressources humaines pour implanter leurs programmes, et/ou à une reconsidération de leur système de support aux professeurs concernés (Astin, 1985).

En terminant, il est utile de rappeler que les cégeps constituent un réservoir immense pour mener des activités de recherche de tout ordre. Quel enseignant n'a pas un jour donné l'occasion à ses étudiants de participer à une étude quelconque, provenant de l'université? Lequel n'a pas un jour rêvé de pouvoir réaliser ses propres études, et s'est vu découragé par le faible support qu'il a pu obtenir? Des informations supplémentaires sur le processus d'apprentissage en général et sur les étudiants sous-préparés en particulier (attentes, motivations, développement intellectuel, méthodologie préférée, matériel approprié, etc.) sont requises pour améliorer le contenu des programmes. Les conditions dans lesquelles se retrouvent les personnes qui sont intéressées à contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine sont loin d'être facilitantes. Elles pourraient le devenir si les collèges prévoyaient régulièrement affecter une partie de leur budget annuel à la recherche.

Dans ce dernier chapitre, l'accent a été mis sur les remarques d'ordre pécuniaire. On peut s'attendre à que des arguments de ce type soient invoqués pour émettre certaines réserves quant à la possibilité d'implanter des programmes pour les étudiants sous-préparés. C'est qu'on oubliera alors les bénéfices psychologiques, économiques, et sociaux que de tels programmes permettraient de réaliser. Toutefois, puisque les cégeps affirment que leur mission est d'assurer la formation fondamentale de toute leur population étudiante, il est permis de croire que les mesures nécessaires seront prises pour aider ceux qui sont admis, malgré leur sous-préparation.

RÉFÉRENCES

Abrams, H. G. et Podojil, J. (1984). Academic Support Services and the Success of High-Risk College Students. American Educational Research Journal , 21, 2, 261-274.

Agopsowicz, W. J. et Swinton, J. R. (1984). Ideas in Practice: the Design and Use of a Study Skills Survey. Journal of Developmental Education, 8, 20-21.

Akst, G. (1986). Reflections on Evaluating Remedial Mathematics Programs. Journal of Developmental Education, 10, 1, 12-15.

Allen, K.W. et Allen, L. (1973). Organization and Administration of Learning Resources Center in the Community College. Hamden, Connecticut: the Shoe String Press Inc.

Alpert, R. et Haber, R. N. (1960). Anxiety in Academic Achievement Situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61, 207-215.

American College Testing Program. (1973). (ACT) College Student Profiles . American College Test. Iowa City, IA: American Testing Program.

Anderson, R. A., Mancuso, E., Sharples, D. K. et Vaughan, G. B. (1985). Can Community Colleges Offer Opportunity and Excellence? American Association of Community and Junior College Journal, 56, 2, 40-43.

Arndt, J. R., Morales, M. F., et Olgin, M. J. (1975). Dynamics of a Successful Tutorial Program. In R. Sugimoto (Ed.), Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Western College Reading Association, 8, 19-23.

Association québécoise de pédagogie collégiale. (1984). L'étudiant de Cégep. Actes du troisième colloque annuel de l'APCQ, tenu au mois de juin 1983. CADRE, DGEC.

Association québécoise de pédagogie collégiale. (1985). Apprendre au Cégep. Actes du quatrième colloque annuel de l'APCQ, tenu au mois de juin 1984. CADRE, DGEC.

Astin, A. W. (1975). Preventing Students from Dropping Out. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1977). Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W., Green, K. C., Korn, W.S., et Maier, M. J. (1984). The American Freshman National Norms for Fall 1984. Los Angeles: American Council on Education/ UCLA.

Astin, H. S. (1985). Providing Incentives for Teaching Underprepared Students. Educational Record, 66, 26-29.

Baker, G. A. III et Reed, L. W. Jr. (1980-81). The Nontraditional Learner: An Organizational Perspective. Community College Review, 8, 3. 36-42.

Baker, G. A. III et Painter, P. L. (1983). The Learning Center: a Study of Effectiveness. In J. E. Roueche (Ed.), New Directions for College Learning Assistance: a New Look at Successful Programs (No. 11). San Francisco: Jossey-Bass.

Bandy, I. G. (1985). Ready or Not, High School Graduates are Going to College. Bulletin of the National Association of Secondary-School Principals, 69, 87-90.

Barr, M. J., Keating, L. A., et Associés. (1985). Developing Effective Student Services Programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Beal, P.E. (1980). Learning Centers and Retention. In O. T. Lenning et R. L. Nayman (Eds), New Directions for College Learning Assistance: New Roles for Learning Assistance (No. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Beal , P.E. et Noel, L. (1980). What Works in Student Retention? Iowa City, Iowa: American College Testing Program.

Behrens, H.D. (1935). Effects of a How-to-Study Course. Journal of Higher Education, 6, 4, 195-202.

Belluci, B. N. (1981). Report on the Evaluation of Developmental Education. Unpublished consulting report . Wilkes-Barre, PA: Kings College.

Benedict , A. R., Apsler, R., et Morrison, S. (1977). Student Views of Their Counseling Needs and Counseling Services. Journal of College Student Personnel, 18, 110-114.

Bergman, I. B. (1977). Integrating Reading Skills with Content in a Two-Year College. Journal of Reading, 20 ,4, 327-329.

Blake, W. S., Jr. (1955). A Basic Study Skills Program for Colleges and Universities. Junior College Journal, 26, 3, 164-167.

Bloom, B.S. (1971). Mastery Learning. In J. H. Block (Ed.), Mastery Learning: Theory and Practice. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bloom, B.S. (1976). Human Caracteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill

Bogue, C. (1986). Reaching New Heights: WCRLA Presidential Address. In M. O'Hear (Ed.), Proceedings of the Eighteenth Annual Conference of the Western College Reading and Learning Association. The Western College Reading and Learning Association. 18, 1-7.

Bond, J. A. (1940). Freshman Reading Program in Junior College. Junior College Journal, 11, 1, 22-25.

Book, W. F. (1927). Results Obtained in a Special How-to-Study Course Given to College Students. School and Society, 26, 669, 529-534.

Boylan, H. R. (1978). Assessing Cost-Benefits And Costs-Effectiveness for Learning Centers. Paper presented to the American College Personnel Association Convention, Los Angeles, CA.

Boylan, H. R. (1979). Student Developpement Program Evaluation Report. Bowling Green, OH: Student Program, Bowling Green State University.

Boylan, H. R. (1982). Focusing on Ourselves as Professionals and as a Profession. In D. L. Fleming (Ed.), Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Western College Reading Association, 15,1-9.

Boylan, H. R. (1983a). Is Developmental Education Working? The National Association for Remedial and Developmental Studies in Post Secondary Education, no. 2.

Boylan, H. R. (1983). The Effectiveness of Developmental Education Programs. Research in Developmental Education, 2, 2.

Boylan, H. R. (1984). Demographics and Developmental Education. Research in Developmental Education, 2, 1.

Boylan, H. R. (1985). A Review of National Surveys of Developmental Education Programs. Research in Developmental Education, 2, 5.

Boylan, H. R. (1986). Facts, Figures, and Guesses About Developmental Education Programs, Personnel and Participation. Research in Developmental Education, 3, 2.

Boyle C. (1980). Results of Learning Skill Center Survey. Las Vegas: Learning Resource Center, University of Nevada.

Brier, E. (1984). Bridging the Academic Preparation Gap: an Historical View. Journal of Developmental Education, 8, 1, 2-5.

Broadbent, W. (1977). Leeward Community College: Developmental Education Study. Honolulu, HA: Leeward Community College Developmental Education Program.

Brown, B. B. (1975). Personalized Learning Center, University of Florida. In Donovan, R. (Ed.), Report of National Project II: Alternatives to the Revolving Door. New York, Bronx Community College.

Brown, G. M. et Holtzman, W. H. (1966). The Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA). New York: Psychological Corporation.

Brown, R.R. (1980). Evaluating Learning Centers. In O. T. Lenning, et R. L Nayman (Eds.), New Directions for College Learning Assistance: New Roles for Learning. Assistance (No 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, S. et Fusco. (1972). The Pygmalion Plan. In R. Sugimoto (Ed.), Proceedings of the Fifth Annual Conference of the Western College Reading Association. 5,8-13.

Brown, S. et Associés. (1977). Technology with Humanism Supports Learning. Community and Junior College Journal, 47, 8, 6-9.

Burnham, L. B. (1983). Profiles of Success Among Texas Programs for Low-Achieving Students. In New Directions for College Learning Assistance: a New Look at Successful Programs (No. 11). San Francisco: Jossey-Bass.

Burns Reed, M.-E. (1986). Management Strategies to Assist Students in Improving Learning Skills. Journal of Developmental Education, 9, 3,2-4.

Buros, O. K. (1978). The Eight Mental Measurement Yearbook, Highland Park, New Jersey: Gryphon Press.

Byrd, R.L. (1983). Learning Center Outreach: Suggestions for Extending Learning Center Services to Community Groups and for Revenue-Generating Activities. In D. Neary (Ed.), Issues in College Learning Centers, Long Island University. 65-70.

Canfield, J.H. (1889). The Opportunities of the Rural Population for Higher Education, Nashville: National Council of Education.

Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. (1980). Three Thousand Futures: the Next Twenty Years in Higher Education, San Francisco: Jossey-Bass.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1977). Mission of the College Curriculum: a Contemporary Review with Suggestions. San Francisco: Jossey-Bass.

Carney, C. G. et Barak, A. (1976). A Survey of Student Needs and Student Personnel Services. Journal of College Student Personnel, 280-284.

Carpenter, T. et Jones, Y. (1976). Transferring Reading and Study Skills to the Content Area. In W.D. Miller and G. N. McNinds (Eds), Reflections and Investigations on Reading: Twenty-Fifth Yearbook of the National Reading Conference. Milwaukee: National Reading Conference.

Carter, L. G. (1976). Developmental Studies Project. Final Report. Canadiagua, NY, Community College of the Finger Lakes.

Champaigne, J. R. (1980). 2001: Future Directions of Learning Assistance Centers. Paper presented at the annual convention of the American College Personnel Association, Boston.

Chand, S. (1986). The Impact of Developmental Educational at Triton College. Journal of Developmental Education, 9, 1, 2-5.

Christ, F. L. (1971). Systems for Learning Assistance: Learners, Learning facilitators and Learning Centers. Proceedings of the Fourth Annual Conference of the Western College Reading Association, 4, 32-41.

Christ, F. L. (1978). Management is Evaluation. Audiovisual Instruction, 23, 8, 26-62.

Christ, F. L. (1980). Learning Assistance at a State University: A Cybernetic Model. In K. Lauridsen (Ed.), New Directions for College Learning Assistance: Examining the Scope of Learning Centers, (No. 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Christ, F. L. (1985). Learning Assistance at California State University-Long Beach, 1972-1984. Journal of Developmental Education, 8, 2, 2-5.

Christ, F.L. et Coda-Messerle, M. (1981). Staff Development for Learning Support Systems. New directions for College Learning Assistance (No 4). San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, E.A. (1980). The Learning Center in the Urban University. In New Directions for College Learning Assistance: Examining the Scope of Learning Centers (No. 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Clowes, D. A. (1979). Form and Function. Journal of Developpemental and Remedial Education, 3, 1, 2,3,13.

Clowes, D. A. (1981). Evaluating Methodologies for Learning Assistance Programs. In C.C. Walvekar (Ed.), New Directions for College Learning Assistance: Assesment of Learning Assistance Services. (No. 5). San Francisco: Jossey-Bass.

Clowes, D. A. (1982-83). More than a Definitional Problem. Current Issues in Higher Education. 20, p. 4-6.

Clymer, C. (1978). A National Survey of Learning Assistance Evaluation: Rationale, Techniques, Problems. In G. Enright (Ed.), Learning Assistance - Charting our Course: Proceedings of the Eleventh Annual Conference of the Western College Reading Association. Long Beach, Calif.:The Western College Reading Association.11, 21-31.

Cohen, A. M. (1987). Communication donnée au vingtième congrès de la Western College Reading and Learning Association, tenue à Albuquerque, N.M., au mois d'avril.

Cohen, A. M. et Brawer, T. B. (1982). The American Community College. San Francisco: Jossey-Bass.

College Board's Annual Survey of Colleges. (1986). Summary Statistics: Annual Survey of Colleges, 1985-86. New York: College Board Publications.

Collins, W. (1982). Developing Basic Skills through a Learning Center Summer Program. In L. Noel et R. Levitz (Eds), How to Succeed with Academically Underprepared Students. The ACT National Center for the Advancement of Educational Practices.

Combs, L. M. et Boylan H. R. (1984). The Federal Viewpoint: a Recent Discussion. Journal of Developmental Education. 9, 1, 16-18.

Commission des Affaires pédagogiques. (1985). L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage. Rapport du comité (version abrégée). Fédération des Cégeps.

Committee on Learning Skills Centers. (1976). Learning Skills Centers: A CCCC Report. Urbana, ILL.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and Conference on College Composition and Communication.

The Comparative Guidance and Placement Test. Educational Testing Service. Princeton, New Jersey.

Cooke, W. B. (1977). Resources for Student Learning. Research Report: 1977. National Project II: Alternatives to the Revolving Door. 228 p. ED 154 866.

Cope, G. (1976). Why Students stay, Why They Leave. In New Directions for Student Services: Reducing the Dropout Rate (No. 3). San Francisco: Jossey-Bass.

Crawford, J. J. (1979). The Need for Basic Skills in Colleges and Universities. Paper presented at the Meeting of the International Reading Association, 17 p.

Cross, K. P. (1971). Beyond the Open Door: New Students to Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Cross, K.P. (1976). Accent on Learning: Improving Instruction and Reshaping the Curriculum. San Francisco: Jossey-Bass.

Cross, K.P. (1977). New Roles for College Teachers. Community College Frontiers, 5, 2, 8-12.

Cross, K. P. (1979). Education as a Superhighway. Journal of Developmental & Remedial Education, 3, 2, 2-3, 32.

Cross, K. P. (1982-83a). Can Higher Education be Equal and Excellent Too? Current Issues in Higher Education, 20, 1-3.

Cross, K. P. (1982-83b). The Miami-Dade Breakthrough. Current Issues in Higher Education (AAHE), 20, 12-15.

Deegan, W. L., Tillery, D. et Associés. (1985). Renewing the American Community College. San Francisco: Jossey-Bass.

Dempsey, J. et Tomlinson, B. (1980). Learning Centers and Instructional / Curricular Reform. In New Directions for College Learning Assistance: New Roles for College Learning Assistance. (No 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Devirian Coda-Messerle, M. (1980). Professional Resources for Learning Assistance Specialists. In New Directions for College Learning Assistance: Examining the Scope of Learning Centers (No. 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Devirian, M. C., Enright, G. et Smith, G. D. (1975). A Survey of Learning Program Centers in U.S. Institutions of Higher Education. Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Western College Reading Association, 8, 69-76.

Donisi, P. (1962). The Implications of Closed Circuit Television for Teaching College Reading Courses. In E. P. Bliesmer et R. C. Staiger (Eds.), Problems, Programs, and Projects in College-Adult Reading : Eleventh Yearbook of the National Reading Conference. Milkwaukee: National Reading Conference.

Donovan, R. A. (1975). National Project II: Alternatives to the Revolving Door. New York: Networks, Bronx Community College.

Donovan, R. A. (1977). The Final Report of National Project II: Alternatives to the Revolving Door. New York: Bronx Community College.

Dubois, N. (1987). An integrated Study Skills Program. Présentation donnée au onzième congrès annuel de la National Association of Developmental Education, tenu au mois de mars, à la Nouvelle- Orléans, Louisiane.

Dweck, C. S. (1986). Motivation Processes Affecting Learning. American Psychologist, 41,10, 1040-1048.

Eckert, R. E., et Jones, E. S. (1935). Long - Time Effects of Training College Students How to Study. School and Society, 42, 1090, 685-688.

Elliot, M.K. et Fairbanks, M. (1986). General vs. Adjunct Reading / Study Sklills Instruction for a College History Course. In O'Hear (Ed.), The Journal of College Reading and Learning, 19, 22-29.

Eliot, C. W. (1869). A Turning Point in Higher Education: The Inaugural Address of Charles William Eliot as President of Harvard College, October 19, 1869. Cambridge: Harvard University Press.

Enright, G. (1975). College Learning Skills: Frontierland Origins of the Learning Assistance Center. In R. Sugimoto (Ed.), College Learning Skills: Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Western College Reading Association, 8, 81-92.

Enright, G. (1979). A Systematic Program for the Transfer of Learning Skills to the Content Areas. In G. Enright (Ed.), Proceedings of the Twelfth Annual Conference of the Western College Reading Association. Honolulu: the Western College Reading Association.

Enright, G. et Kerstiens, G. (1980). The Learning Center: Toward an Expanded Role. In New Directions for College Learning Assistance: New Roles for Learning Assistance. (No 2.), San Francisco: Jossey-Bass.

Fadale La Verna, M. et Winter, G. M. (1985). Assessing the Effectiveness of Developmental Remedial Programs in Two-Year Colleges. 28 p.. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ED 254 542.

Francis, N. (1987). Access in Post Secondary Education. Communication présentée au huitième congrès de la National Association for Developmental Education, tenu au mois de mars, à la Nouvelle-Orléans, Louisiane.

Franco, A. (1975). Educational Opportunity Program, California State University Fullerton. In Donovan, R. (Ed.), Report of National Project II: Alternatives to the Revolving Door. New York, Bronx Community College.

Friedlander, J. (1984). Delivering Academic Assistance: Exemplary Approaches. Journal of Developmental and Remedial Education, 7,3, 13-15.

Garner, A. (1980). A Comprehensive Community College Model for Learning Assistance Centers. In News directions for College Learning Assistance: Examiny the Scope of Learning Centers (No 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Gill, S. J. et Fruehling, J. A. (1979). **Needs Assessment and the Design of** Service Delivery Systems. Journal of College Student personnel. 318-328.

Gordon, B. et Felipo, R.F. (1983). An Update on College Reading Improvement Programs in the Southeastern United States. Journal of Reading, 27, 155-163.

Gourdine, E. B. (1975). Considerations in Budget Planning for Learning Assistance Centers. In R. Sugimoto (Ed.), Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Western College Reading Association, 8, 101-103.

Granschow, L. (1980). Integrating Basic Reading, Writing, and Study Skills in the Content Area. Journal of Developmental & Remedial Education, 3, 3, 24-26.

Grant , M. et Hocber, D. (1978). Basic Skills Programs: Are They Working? AAHE-ERIC Higher Education Research Report No. 1. Washington, D.C. : American Asssociation for Higher Education.

Gruenberg, D. E. (1983). College Basic Skills Programs: a National Survey. Journal of Developmental & Remedial Education, 6, 2-31.

Gunselman, M. (Ed.) (1971). What Are We Learning about Learning Centers? Oklahoma City, Okla.: Eagle Media.

Guskin, A. E. et Greenbaum, B. (1979). Quality and Equality: Basic Skill Requirements at the University Level. Education Record, 60, 3, 312-318.

Hall, R. (1982). An Interview with Dr. Arthur Chickering. Journal of Developmental & Remedial Education, 5, 2, 16.

Harding, I. B. (1981). Adjunct Courses: Integrating Study Skills into Content Courses. In G. Enright (Ed.), Proceedings of the Fourteenth Annual Conference of the Western College Reading Association, 14, 110-116.

Haughey, E. (1980). Report to the Academic Committee. Massachusetts State College Board of Trustees. Unpublished Report. Bridgewater: Bridgewater State College.

Heard, P. (1976). College Learning Specialists: a Profession Coming of Age. In R. Sugimoto (Ed.), Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Western College Reading Association, 9, 1-9.

Hertz S. M. et Associés (1977). College Credit for Reading Courses-Yes! Journal of Reading, 20 ,8, 688-692.

Jencks, C. et Riesman, D. (1968). The Academic Revolution. New York: Doubleday.

Jackson, S. (1979). The Quest for Reading Programs That Work. What Do We Know About Standards for Effective Programs? Washington, D.C.: U.S. Department of Health , Education and Welfare, 24-26.

Johnson **A. et Peterson, E.** (1972). The Learning Center and the Minicourse. In G. Kerstiens (Ed), Putting All The Cards on The Table: Proceedings of The Fifth Annual Conference of the Western College Reading Association. Reno, Nev.: The Western College Reading Association.

Johnson, **J., Riker, B, et Walker, C.** (1982). Helping Math/ Science Students When you Are not a Math/Science Person Yourself. In D. Fleming (Ed.), Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Western College Reading Association, 15, 92-99.

Karwin, T. J. (1975). Flying A Learning Center: Design and Costs of an Off-Campus Space for Learning. Berkeley, Calif.; Carnegie Commission on Higher Education.

Katz, I. C. (1983). Adjunct Classes:Teaching College Students Strategies for Learning from Texts. The Journal of College Reading and Learning, 16, 75-84.

Kerstiens, G. (1970). Open Enrollment: Challenge to the College Reading / Skills Program. In G. B. Schick et M. M. Mays (Eds), Reading Process and Pedagogy: Nineteenth Yearbook of the National Reading Conference. Milwaukee: National Reading Conference.

Kerstiens, G. (1971). Directions for Research and Innovation in Junior College Reading Programs. Topical Paper no 18. Los Angeles: ERIC Clearinghouse

Keimig, R. T. (1983). Raising Academic Standards: A Guide to Learning Improvement (ASHE-ERIC/ Higher Education Report No.4). Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.

Kindel, J. (1983). Developing Computer Software for Study Skills and Vocational Math. The Journal of College Reading and Learning, 16, 81-84.

Kinnebrew, E. L. (1975). Project 30: An Evaluation and Review. Sacramento, CA: Project 30: Sacramento City College.

Kramer, **H. C., Berger, F., et Miller, G.** (1974). Student Concerns and Sources of Assistance. Journal of College Student Personnel,15, 389-393.

Kramer, **G.L. et Washburn, R.** (1983). The Perceived Orientation Needs of New Students. Journal of College Student Personnel, 24 ,4, 311-319.

Kulik, **C. C., Kulik, J. et Schwalb, B. J.** (1983). College Programs for High Risk and Disadvantaged Students: A Meta-Analysis of Findings. Review of Educational Research. 53, 3, 397-414.

Lane, **D. M. et Wilson, J.** (1983). Winning Support for Developmental Skills Programs. In D. Fleming (Ed.), The Journal of College Reading and Learning, 16, 85-88.

Lauridsen, K. V. et al. (1978). The Student Learning Center and Educational Opportunity Program: Learning to Learn. Berkeley: Student Learning Center. University of California.

Lauridsen, K.V. (1980). New Directions for College Learning Assistance: Examining the Scope of Learning Centers. (No. 1), Kurt V. Lauridsen (Ed.,) San Francisco: Jossey-Bass.

Lauridsen, K. V. (1981). Plenary Session on Learning Center Issues. The Non-Traditional Student in the College Learning Center. Long Island University, Brooklyn, N. Y.

Lederman, M. J., Ribaudo, M., et Ryzewic, S. R. (1985). Basic Skills of Entering College Freshmen: a National Survey of Policies and Perceptions. Journal of Developmental Education, 9, 1, 10-13.

Lenning, O. T. et Nayman, R. L. (1980). The Past, Present and Future for Community Colleges. In New Directions for College Learning Assistance: New roles for Learning Assistance, (No. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

LePage, H. L. et Zachel G. O. (1978). Survey of Middle-Size Institutions in Selected Midwestern States: Learning Centers in Higher Education. Report No.1. La Crosse, WI: American Personnel & Guidance Association , Commission XVI.

Levine, A. (1980). When Dreams and Heros died. A Portrait of Today's College Student. San Francisco: Jossey-Bass.

Losak, J., Schwartz, M. I., et Morris, C. (1982). College Students in Remedial Courses Report on their High School Preparation. The College Board Review, 125, 21-22, 29-30.

Luvaas-Briggs, L. (1983). Integrating Basic Skills with College Content Instructions. Journal of Developmental & Remedial Education, 7, 2, 6-10.

McCabe, R. H. (1981). Now Is the Time to Reform the American Community College. Community and Junior College Journal, 51 ,8, 6-10.

McCabe, R. H. (1982-83). Quality and the Open-Door Community College. Current Issues in Higher Education, 20, 7-11.

McCurdy, J. (1985). Plan to Curb Remedial Study Adopted at California State University. Chronicle of Higher Education, 6, 3.

McGann, M. (1948). Improving the Scholarship of College Freshmen with Remedial Reading Instruction. Journal of Educational Psychology, 39, 3, 183-186.

McPherson, E. et Associés. (1976). Learning Skills Centers: A CCCC Report. Urbana, Ill.: Eric Clearinghouse on Reading and Communications Skills.

Maeroff, G. I. (1983). School and College: Partnerships in Education. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Magarell, J. (1980). Use Texts of Students to Judge Performance of Colleges, Ex-education Commissioner Urges. Chronicle of Higher Education, 22, 8.

Maier, K. et Myers, C. (1981). Using Research Designs to Evaluate Learning Assistance Programs. In C.C. Walvekar (Ed.), New Directions for College Learning Assistance: Assessment of Learnng AssistanceServices (No.5). San Francisco: Jossey-Bass.

Martin, D. C. et Blanc, R. (1981). The Learning Center's Role in Retention: Integrating Student Support Services with Departmental Instruction. Journal of Developmental & Remedial Education, 4, 3, 2-4.

Martin, D. et Garland, M. (1983). New Partnerships in the Community. In D. Neary (Ed.), Issues in College Learning Centers, Long Island University. 71-91.

Materniak, G. (1980). Professional Standards for a Learning Assistance Center: First Draft. Paper under development for the concept for the advancement of standards for student services - Development Programs.

Mathiasen, R .E. (1984). Predicting College Academic Achievement: a Research Review. College Student Journal, 18, 3, 380-386.

Matthews, J. M. et Mims, R. W. (1976). Self Help Packets: Their Design and Evaluation. In R. Sugimoto (Ed.), Proceedings of the Annual Conference of the Western College Reading Association, 9,120-125.

Maxwell, M. (1971). The Role of Attitudes and Emotions in Changing Reading and Study Skills Behavior of College Students. Journal of Reading, 14, 359-364; 420-422.

Maxwell, M. (1979). Improving Student Learning Skills. San Francisco: Jossey-Bass.

Meierhenry, W. C. (1980). Instructional Theory; From Behaviorism to Humanism to Synergism. Instructional Innovator, 25, 1, 16-18.

Miles, C. (1984). Developmental Education: Speculations on the Future. Journal of Developmental Education, 8, 1, 6-9.

Moore, W. Jr. (1976). Community College Response to the High Risk Student: a Critical Reappraisal. Washington, D. C.: American Association of Community and Senior Colleges. (Ed. 122 873).

Morante, E. A. (1986). The Effectiveness of Developmental Programs: a Two Year Follow-up Study. Journal of Developmental Education, 9, 3, 14-15.

Morante, E. A., Faskow, S., et Menditto, I. (1984). The New Jersey Basic Skills Assessment Program: Part II. Journal of Developmental and Remedial Education, 7, 3, 6-10, 32.

National Center for Education Statistics. (1985). The Condition of Education. Washington, D.C.: NCES.

National Commission on Excellence In Education. (1983). A Nation at Risk. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.

National Institute of Education. (1984). Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education. U.S. Government Printing Office, Washington, D.C..

New England Association of Academic Support Personnel. First Conference Report. Wellesly, Mass.: Wellesly College.

Newman, L. (1966). Remedial Reading in the Junior College. In M. P. Douglas (Ed.), Beyond Litteracy: Thirteenth Yearbook of the Claremont Reading Conference. Claremont, Calif.:The Claremont Reading Conference.

Newton, E. S. (1982). The Case for Improved College Teaching: Instructing High-Risk College Students. New York: Vantage Press.

Noe, M. (1986). Dealing with Underprepared Students at 2-Year Colleges. The Chronicle of Higher Education, Sept. 10.

Noel, L. (1978). First Step in Starting a Campus Retention Program. In New Directions for Student Services: Reducing the Dropout Rate. (No.3). San Francisco: Jossey-Bass.

Noel, L., Levitz, R., et Kaufman, J. (1982). How to Succeed with Academically Underprepared Students. The ACT National Center for the Advancement of Educational Practices. The American College Testing Program.

Noel, L. et Saluri, D. (1983). Setting and Assessing Learning Outcomes, A Fresh Approach. A New Look at Successful Programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Obler, S. S. (1983). Programs for the Underprepared Student: Areas of Concern. In New Directions for College Learning Assistance: New Look at Successful Programs. (No. 11). San Francisco: Jossey- Bass.

O'Hear, M. (1980). Working Together: How to Make, Keep, and Use Faculty Friends. In D. Fleming (Ed.), Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Western College Reading Association.13. 122-125.

Park, Y. (1976) A Conceptual Basis for Nontraditional Study. Community and Senior College Journal. 46.6, 29-31.

Peck, A. et Associés. (1980). Providing Something for Everyone Through the Learning Center. Journal of Developmental & Remedial Education. 5. 1, 15-18.

Perry, W. G. (1968). Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme. New York: Holt, Rinehart et Winston.

Peterson, G.T. (1975). The Learning Center: A Sphere for Nontraditional Approches to Education. Hamden, Conn.: Lennet Books.

Popham, W. J. (1975). Educational Evaluation. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Purvis, D. et Walkins, P. C. (1987). Performance and Retention of Developmental Students: A Five-Year Follow-Up Study. Research in Developmental Education. 4. 1.

Rablanski, N. (1982). Testing in Developmental Programs. In H. N. Hild (Ed.), Developmental Learning: Evaluation and Assessment. The National Association for Remedial and Developmental Studies in Post Secondary Education.

Rachavong, D. (1979). A Report on the Freschman Basic Studies Program. Charleston, WV: Title III Program, West Virginia State College.

Reed, R. (1974). Peer-Tutoring Programs for the Academically Deficient Student in the Higher Education. Berkeley: Center for Research and Development inHigher Education, University of California.

Ribaudo, M., Roellig L. et Lederman, M.J. (1982). Basic Skills Assessment and Instruction at the City University of New York. Paper presented to U.S. Department of Education, Washington, D.C.

Richardson, R. C., Fish, E. C. et Okum, N. A. (1983). Literacy in the Open-Access College. San Francisco: Jossey-Bass.

Rosenthal, R. et Jackson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. New York: Holt .

Ross, E. P. et Roe, B. D. (1986). The Case of Basic Skills Programs in Higher Education. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, In. (no 238).

Roueche, J.E. (Ed.), (1977). New Directions for Higher Education: Increasing Basic Skills by Developmental Studies, No 20. San Francisco: Jossey-Bass.

Roueche, J. E. (March 24th 1981). Address to Staff. Rio Hondo College, Whittier, California.

Roueche, J. E. (Ed.) (1983). New Directions for College Learning Assistance: New Look at Successful Programs, (No. 11). San Francisco: Jossey-Bass.

Roueche, J. E. (1984). Between a Rock and a Hard Place. Community and Junior College Journal, 54, 7, 21-24.

Roueche, J. E., Baker, G. A. et Roueche, S. D. (1984). College Responses to Low-Achieving Students: a National Study. HBJ Media Systems, Orlando, Florida.

Roueche, J. E. et Clarke, D. L. (1981) Compensatory Education: Toward a Holistic Approach. Community College Frontiers.

Roueche , J. E. et Kirk, W. R. (1974). Catching Up: Remedial Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Roueche, J. E. et Mink, O. G. (1976). Helping the Unmotivated Student: toward Personhood Development. Community College Review, 3,4, 40-56.

Roueche, J. E. et Mink, O. G. (1982). Overcoming Learned Helplessness in Community College Students. Journal of Developmental & Remedial Education, 5, 3, 2-5.

Roueche J. E. et Pitman, J. C. (1972). A Model Proposal: Students Can Learn. San Francisco: Jossey-Bass.

Roueche, J. E. et Snow, J. J. (1977). Overcoming Learning Problems: a Guide to Developmental Education in College. San Francisco: Jossey-Bass.

Roueche, S. D. (1983a). Elements of Program Success: Report of a National Study. In New Directions for College Learning Assistance: a New Look at Successful Programs, (No. 11). San Francisco: Jossey-Bass.

Rounds, J. et Anderson, D. (1985) Assessment for Entrance to Community College: Research Studies of Three Major Standardized Tests. Journal of Research & Development in Education, 18 , 2, 54-58.

Sanidad, D. Sanidad, M. A. , et Spalding, N. (1986). Adjunct Coursework at San Jose University. The Journal of Reading and Learning, 19, 99-105.

Scholastic Aptitude Test. (1977). Princeton, N. J.: Educational Testing Service.

See, S.G. (1974). Implementing the Learning Resources Center. In G. Kerstiens (Ed.), Reading Update. Ideals to Reality: Proceeding of the Seventh Annual Conference of the Western College Reading Association. Oakland, California: The Western College Reading Association.7, 149-158.

Shaughnessy, M. P. (1977). Errors and Expectations. New York: Oxford University Press.

Sharp, S. L. (1943). Effective Study Methods. Journal of Higher Education. 14. 5, 271-272.

Shaw, J. W. (1980). Learning Centers and the Faculty: Improving Academic Competency. In New Directions for College Learning Assistance: New Roles for Learning Assistance. (No 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Shroyer, D. L. (1982). Expectations vs. Reality: The Argument for Quality Developmental Education. In L. Noel et R. Levitz (Eds.), How to Succeed with Academically Underprepared Students. The ACT National Center for TheAdvancement of Educational Practices.

Smith, K. B. (Ed). (1980). Assisting Students to Succeed, Part II. Connections. 2. 2, ED 201 221.

Smith, K.G. (1982). Developing and Usilng Criterion-Referenced Measurements in Developmental Programs. In H.H. Hild, (Ed.), Developmental Learning: Evaluation and Assessment. A Research Report Prepared for the National Association for Remedial-Developmental Studies in Post- Secondary Education.

Snoyer, J. (1984). Engendering Faculty Suupport and Credibility for the Learning Center. In D. Neary (Ed.), Issues in College Learning Centers. Long Island University.

Spaulding, N. V. (1975). Five Mini-Courses in Study Skills. In R. Sugimoto (Ed.), Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Western College Reading Association. 8, 179-181.

Spann, N. C. (1979). Interview with Frank Christ. Journal of Developmental & Remedial Education. 3, 1, 8-11.

Spann, M. B. Jr. et Boylan, H. R. (1983). Developing Basic Education Specialists and Program Directors. In New Directions for College Learning Assistance: A New Look at Successful Programs (No 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Starks, H. (1982). Community College Retention in the 70's and 80's: Reasons for Withdrawal and Effects of Remedial and Developmental Programs. Unpublished manuscript.

Strada, M. J. (1982). Generating Faculty Support for Basic Skills. In L. Noel et R. Levitz (Eds), How to Succeed with Academically Underprepared Students. The ACT National Center for the Advancement of Educational Practices.

Stubbs, M. (1983). Adding Up the Members: Assessing Program Costs and Outcomes. In J. E. Roueche (Ed.), New Directions for College Learning Assistance: A New Look at Successful Programs. (No. 11). San Francisco: Jossey-Bass.

Suen, H. (1979). Special Services Evaluation. Journal of Developmental & Remedial Education. 3. 1.

Sullivan, L. L. (1978). A Guide to Higher Education Learning Centers in the United States and Canada. Portsmouth, N. H.: Entelek.

Sullivan, L. L. (1979). Sullivan's Guide to Learning Centers in Higher Education. Portsmouth, N. H.: Entelek Wark-Whidden House.

Sullivan, L. L. (1980). Growth and Influence of the Learning Center Movement. In New Directions for College Learning Assistance: Examining the Scope of the Learning Centers (no 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Suppes, P. et Morningstar, M. (1969). Computer-Assisted Instruction. Science. 166. 3903, 343-2350.

Supplementary Education Program. (1982). Remedial Program Evaluation for 1981-1982: Winston-Salem State University. Winston-Salem, NC, Supplementary Education Program.

Sutherland, B. J., et Sutherland, D. (1982). "Read Writers" A Sensible Approach to Instruction. Journal of Developmental & Remedial Education. 6. 1,

Talley, J. E. et Henning, L. H. (1981). Study Skills. Establishing a Comprehensive Program at the College Level. Springfield, ILL.: Charles C. Thomas.

Tomlinson, B. M. et Green, T. (1976). Integrating Adjunct Reading and Study Skills Classes with the Content Areas. In R. Sugimoto (Ed.), The Spirit of '76: Revolutionizing College Learning Skills: Proceedings of the Nineth Annual Conference of Western College Reading Association, 9. 199-204.

Tomlinson, B., et Tomlinson, M.D. (1976) Integrating Reading and Study Skills into College Biology. In W.D. Miller and G. H. McNinch (Eds.), Reflections and Investigations on Teaching: Twenty-Fifth earbook of the National Reading Conference. Clemson, S.C..: National Reading Conference.

Thomson, M. E. (1977). A Review of Significant Studies with High Risk Students : Remediation for College Students. Paper presented to the Annual Meeting of the North Central Reading Association .

Tremblay, L. J. (1981). Issues for the '80 s... Developmental Education. The Request Report.

Tresselt, M. E., et Richlin, M. (1951). Differential Prognosis in a College Study Methods Course. Journal of Psychology, 31, 88-89.

Trillin, A. S. et associés. (1980). Teaching Basic Skills in College: a Guide to Objectives, Skills Assessment, Course Content, Teaching Methods, Support Services and Administration. San Francisco: Jossey-Bass.

Trow, M. A. (1982-83). Underprepared Students at Public Research Universities. Current Issues in Higher Education (AAHE), 1, 16-25.

Von KleinSmid, R. B., et Touton, F.C. (1929). Effective Study Procedures in Junior College and Lower Division Courses. University of Southern California Studies, Educational Series No.8. Los Angeles: University of Southern California.

Walker, C. (1980). The Learning Assistance Center in a Selective Institution. In New Directions for College Learning Assistance: Examing the Scope of the Learning Centers. (No.1). San Francisco: Jossey-Bass.

Walker, C. et Henderson, B. (1983). ESL Courses for Faculty and Staff: An Additional Opportunity to Serve the Campus Community. The Journal of College Reading and Learning, 16, 100-105.

Walker, C., McHargue, M., McClure, R., et Adams, N. (1974). A Learning Assistance Center at Stanford? In G. Kerstiens (Ed.), Reading Update - Ideals to Reality: Proceedings of the Seventh Annual Conference of the Western College Reading Association. Oakland, Calif.: The Western College Reading Association.

Western Interstate Commission on Higher Education. (1984). High School Graduates: Projections for the Fifty States. Boulder, Co.

Walvekar, C. C. (1981) Evaluating Learning: The Buck Stops Here. In C.C. Walvekar (Ed.), New Directions for College Learning Assistance: Assessment of Learning Assistance Services. (No. 5). San Francisco: Jossey-Bass.

Walvekar, C. C. (1981). New Directions for College Learning Assistance: Assessment of Learning Assistance Services (No. 5). San Francisco: Jossey Bass.

Weinstein, C. E. (1982). Training Students to Use Elaboration Learning Strategies. Contemporary Educational Psychology, 7, 301-311.

Weinstein, C. E. et Rogers, B.T. (1985). Comprehension Monitoring: The Neglected Learning Strategy. Journal of Developmental Education, 9, 1, 6-29.

Weinstein, C. E., Schulte, A. C., et Palmer. D. R. (1987). Learning And Study Strategies Inventory. Clearwater, Fl. : H & H Publishing Company, Inc.

Whimbey, A., Boylan, H. et Burke, R. (1979). Cognitive Skill-Oriented PSI for Developmental Students. Journal of Developmental & Remedial Education, 1, 4, 7-17.

Whipple, G. M. (1916). How to Study Effectively. Illinois: Public School Publishing Company.

Whyte C.B. (1980). An Integrated Counseling and Learning Center for a Liberal Arts College. In New Directions for College Learning Assistance: Examining the Scope of the Learning Centers. (No. 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Whyte, C.B. (1985). Developmental Education and Other Support Services in the 1980's. Journal of College Student Personnel , 26, 4, 363-364.

Wiener, S.P. (1984). Through the Cracks. American Association of Community and Junior College Journal, 5, 4, 52-54.

Williams, G. (1967). Use of the Computer for Testing and Programming in a Reading Program. In G. B. Schick et M. M. May (Eds), Junior College and Adult Reading Programs. Expanding Fields: Sixteenth Yearbook of the National Reading Conference. Milwaukee: National Reading Conference.

Winston, R. B. Jr. et Associés. (1984). Developmental Academic Advising. San Francisco: Jossey-Bass.

Witty, P. A. (1940). Practices in Corrective Reading in Colleges and Universities. School and Society, 52, 1353, 564-568.

Woolley, J. (1976). A Study of Tutorial Services Offered in California Community Colleges. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University.

Wright, D. A. (1985). Remedial/ Developpemental Studies in Postsecondary Institutions: Policies and Practices. Paper Presented at the American Educational Research Association, Chicago, ILL, April 12.